Zeitschrift fur Philosophie und Padagogik


Digitized by Google

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel und W. Rein

Wansleben b. Halle Jena

Erster Jahrgang





Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1894.

Inhalt

A Abhandlungen

B Mitteilungen

C Besprechungen





A Abhandlungen

Ernest Renan

Von

Lic. **H. Schoen** in Paris.

Kaum ist ein Jahr vergangen, seitdem der grofse Gelehrte und ausgezeichnete Schriftsteller plötzlich in der ganzen Fülle seiner geistigen Thätigkeit in jenem weltberühmten »Collège de France« gestorben ist, dem er seit 1883 als »Administrator« vorstand.

Selten ist ein Gelehrter vor und nach seinem Tode so verschieden beurteilt worden. Eben diejenigen Charakterzüge, die gewisse Kritiker am höchsten preisen, werden von andern Schriftstellern am heftigsten getadelt. Die einen loben seine unauslöschliche Wahrheitsliebe,[1]) seinen gottfreudigen Optimismus, seine destillierte, echt gallische Ironie,[2]) seinen modernen Skeptizismus, seine inbrünstige Sehnsucht nach dem Ideal,[3]) die Unbefangenheit seines Blickes, seinen heiligen Eifer für die Wissenschaft,[4]) ja seine tiefreligiöse Natur.[5])

Die andern werfen ihm vor, die Wahrheit nicht aus inniger Liebe, sondern nur aus Neugierde gesucht zu haben;[6]) sie tadeln seinen

---

[1]) Siehe Otto Pfleiderer in seinem ausgezeichneten Artikel in der Deutschen Rundschau von Julius Rodenberg, XIX. Heft 4, Januar 1893, S. 17 bis 18.

[2]) Die ganze französische Presse fast einstimmig; vgl. schon im Jahre 1867 in der Berliner »Reform« die Nummer vom 18. April.

[3]) Siehe Maurice Barrès im »Figaro« vom 4. Oktober 1892.

[4]) Siehe den »Temps« vom 4. Oktober 1892.

[5]) Siehe Gustav Karpeles in seinen vorzüglichen Arbeiten über Renan in dem »Magazin für Litteratur« von Fritz Mauthner und Otto Neumann-Hofer, 61. Jahrg., Nr. 42 und 43 vom 15. und 22. Oktober 1892.

[6]) Siehe Edmond Scherer, Mélanges de critique religieuse, Paris und Genf, 1860, S. 593.

grämlichen Pessimismus, seinen aristokratisch-verächtlichen Dilettantismus,[1]) seinen hoffnungslosen Skeptizismus, seinen krafs-realistischen Positivismus, die Parteilichkeit seiner Urteile,[2]) die Unbestimmtheit seines religiösen Gefühls, »den Mangel an klarer Überzeugung über Gesetze und Ziele der religiösen Entwicklung der Menschheit«.[3])

Wo liegt der Grund dieser so verschiedenen, so entgegengesetzten Urteile? Das ist die erste Frage, die sich demjenigen aufdrängt, der Renans Werk beurteilen will. Doch es ist nicht die einzige. Die Probleme drängen sich immer zahlreicher, je genauer man Renans Persönlichkeit, Renans Geist, Renans geschichtliches Werk betrachtet.

Nur wenige moderne Schriftsteller haben während ihres Lebens einen gröfseren Einflufs auf ihre Zeitgenossen ausgeübt. Vor fünf bis sechs Jahren war Renans toleranter Skeptizismus unter dem Namen »le Renanisme« Mode geworden, und wenige Monate nach seinem Tode scheint dieser Dilettantismus schon veraltet. Kein französischer Gelehrte ist jemals in Frankreich so gefeiert worden, und doch hat Renan keine dauernde Schule gegründet.

Taines Einflufs wird noch lange Jahre zu bemerken sein: er hat sämtliche historische Wissenschaften durchdrungen. Renans Wirkung dagegen hat schon so sehr abgenommen, dafs man sich fragen kann, was von ihr in zwanzig Jahren bleiben wird.

Wo liegt das Geheimnis dieses so grofsen aber auch so kurzen Einflusses? Wie war diese seltene Popularität eines Mannes möglich, der sich in aristokratischem Selbstbewufstsein über die gemeine Menge erhob? Warum dieses plötzliche Sinken nach einem so gefeierten Leben? Woher jene hohen Ehrenbezeugungen, jener feindselige Hafs einem Manne gegenüber, der niemals seine Feder in den Dienst der religiösen oder politischen Parteien gestellt hat, der auf einem sehr begrenzten Gebiete »keinen andern Zweck als die genaue Erkenntnis des Wirklichen«[4]) vor Augen haben wollte.

Jetzt, da die Tage des ersten Enthusiasmus, wie auch der parteiischen Polemik vorüber sind, wird es vielleicht leichter sein, einige von jenen Problemen zu lösen, und Renans Gesamtwerk zu übersehen, um den grofsen Gelehrten als Philologen, als Historiker, als Philosophen zu beurteilen.

---

[1]) Siehe »Göttinger Gel. Anz.« vom 5. Aug. 1863.

[2]) Siehe besonders Keims scharfe Kritik in der »Augsburg. Zeit.« vom 15., 16., 17. Sept. 1863.

[3]) Siehe Otto Pfleiderer in der »Deutschen Rundschau« im angeführten Artikel, S. 32.

[4]) Siehe die Einleitung zu Renans »Etudes de l'histoire religieuse« 1. Ausg. 1856.

Folgende Seiten sind von einem langjährigen Zuhörer Renans geschrieben. Es ist nicht leicht, des Meisters Werk zu beurteilen, ohne seine Vorlesungen im »Collège de France« gehört zu haben. Oft warfen diese ein neues Licht auf seine Theorieen; oft traten des Schriftstellers Ansichten im mündlichen Vortrage klarer und anschaulicher zu Tage, als in seinen Büchern. Seine Zuhörer in Paris waren sozusagen Zeugen der Genesis seiner Bücher. Sie wohnten den Forschungen bei, von denen das Publikum nur die Resultate kannte. Zwar war der Ausländer, der ihn zum erstenmal im »Collège de France« hörte, zuerst etwas enttäuscht. Er hatte einen ebenso glänzenden als geistreichen Vortrag erwartet und er hörte eine ungeschmückte, etwas nachlässige Konversation. Die Worte kamen nur langsam. Die Wiederholungen waren häufig. Doch welcher Reichtum an Gedanken, welche Fülle der treffenden Bemerkungen! Nur wenige Professoren haben jemals schwierige wissenschaftliche Fragen auf eine interessantere Weise darzustellen gewufst. Kein Gelehrter ist jemals anregender gewesen. Ein neuer Blick eröffnete sich nach dem andern über die Geschichte des Christentums, über diejenige des Volkes Israel.

So mufs das erste Gefühl eines jeden Zuhörers Renans ein Gefühl des Dankes sein für die empfangene Anregung. Je ungenügender mir des grofsen Gelehrten Methode scheint, je mehr ich seine Resultate verwerfe, desto weniger darf ich vergessen, was ich ihm an positiven Kenntnissen, an einzelnen Räsonnements, an psychologisch-sozialen Beobachtungen schuldig bin. Wenn ich es wage, des Meisters Lehren zu prüfen, so thue ich ja nur, was er selbst seinen Lehrern gegenüber gethan hat.

I.

Renans Persönlichkeit.

Renans Persönlichkeit ist mit seinem historischen und kritischen Werk eng verbunden. Kein Geschichtschreiber hat jemals mehr von sich selbst in seine Bücher hineingelegt. »Jeder Mensch,« schreibt mit Recht ein junger Kritiker, Eduard Rod,[1]) »trägt in sich ein verschönertes Bild (une image embellie) von sich selbst, ein »Ich«,

[1]) In seinem ausgezeichneten, in Deutschland zu wenig bekannten Werk: Les Idées morales du Temps présent, 3. Ausg., Paris 1892, Kap. I: Ernest Renan, 1848—1890, S. 31 u. 32. Edouard Rod, jetzt Professor der Litteratur in Genf, war zuerst Schüler Zolas, hat aber seit einigen Jahren des realistischen Romanschriftstellers Bahnen verlassen, ohne seine ursprüngliche Beobachtungsgabe verloren zu haben.

dessen Fehler er vermöge seiner Einbildungskraft vermindert, dessen Tugenden er in seinem Geiste potenziert und vervollkommnet, das Ich, welches er sein möchte. Dieses ideale Ich ist notwendigerweise die Norm, nach welcher man die Welt prüft und die andern Menschen beurteilt. Dieses Ich hat RENAN in seinen Schriften dargestellt . . . Çakia-Muni, Jesus, Mark-Aurel, Franziskus von Assisi, Spinoza sind bei ihm nur sein inneres, verschönertes, idealisiertes Ich (son moi intérieur, corrigé, idéalisé), und trotz der Gelehrsamkeit, der Gewissenhaftigkeit, mit deren er die Dokumente untersucht, hat er diese Figuren mehr aus seinem tiefsten Innern (de son propre fond) als aus der objektiven Geschichte geschöpft.«

Wir werden sehen, wie richtig dieses Urteil ist, und wie sehr RENANS Helden der eigenen Persönlichkeit des Schriftstellers gleichen.

Ich will hier keine Biographie des grofsen Gelehrten schreiben. Doch die Übereinstimmung seiner Helden mit seiner eigenen Weltanschauung macht es unmöglich, sein Werk zu beurteilen, ohne seinen Charakter zu kennen.

* * *

Wie nur wenig Bekenntnisse, lassen uns RENANS reizend und dramatisch geschriebene »Jugenderinnerungen« [1]) des Verfassers Charakter erkennen. Er erzählt, wie er von seiner Mutter jenen heiteren und gesunden Menschenverstand, jene gaskonische Ironie geerbt hat, die alle seine Werke kennzeichnen werden. Auf das bretonische Blut seines Vaters führt er das mystische religiöse Gefühl, die romantische Schwärmerei zurück, die ihn auch in den Stunden des Zweifels niemals ganz verliefsen. Eine Mischung dieser beiden Züge von denen bald der eine, bald der andere mehr hervortritt, wird uns Renans Weltanschauung erklären. Sie wird auch zeigen, warum der französische Gelehrte so verschieden beurteilt wurde.

Schon frühe wurde RENAN zum geistlichen Stand bestimmt, der seinem katholischen Jugendideal am besten zu entsprechen schien. Die Theologie hat ihn zur Wissenschaft geführt. Im Grunde ist er immer ein Theologe geblieben, obschon er kein dogmatisches System geschaffen hat. Ein innerer Trieb führte ihn stets auf psychologische und religiöse Probleme zurück. Doch seiner priesterlichen Erziehung im grofsen Seminar zu St. Sulpice war er noch mehr schuldig, als eine allgemeine Vorliebe für religiöse Fragen. Das Priesterseminar hat ihn langsam zu dem gebildet, was er wurde. Es hat seinen Geist

[1]) Souvenirs d'enfance et de jeunesse par ERNEST RENAN. 22. Ausgabe. Paris 1893.

zur Forschung und Diskussion geübt, so dafs derselbe »so scharf wie ein blankes Schwert« wurde.[1]) Er verdankte ihm eine klassische Bildung und besonders eine vollkommene Kenntnis der lateinischen Sprache, die er in keinem der damaligen französischen »Lycées« (Gymnasien) erhalten hätte. Dort fand jener »tragische Kampf zwischen der Vernunft und dem alten Glauben«[2]) statt, jener Kampf des ehrlichen Gewissens gegen äufsere und weltliche Vorurteile, aus dem Renan siegreich hervorging und der auf seinen moralischen Charakter, wie auf sein ganzes Leben, einen entscheidenden Einflufs ausübte.

Rührend dramatisch schildert Renan diese innere Krisis, die er gern nach dem hebräischen Spruch »Naphtoulé Elohim niphtalti« (Gottes Kämpfe habe ich gekämpft) Naphthali[3]) zu nennen pflegte. »Die Freiheit,« schreibt er in seinen Jugenderinnerungen, »die andere Menschen mit einem einzigen Sprung erreichen, war für mich eine langsame Errungenschaft. Ich brauchte sechs Jahre angestrengter Arbeit, um zu merken, dafs meine geistlichen Lehrer nicht unfehlbar waren. Beim Schiffbruch eines Glaubens, aus dem man das Zentrum seines Lebens gemacht hatte, klammert man sich lieber an die unwahrscheinlichsten Rettungsmittel, als dafs man alles, das man liebte, verloren gäbe.«

Jeder Tag sah einen Glaubensartikel zu Grunde gehen. »Eine Kraft, die ich nicht bemeistern konnte, erschütterte den Glauben, der meines Lebens und meines irdischen Glückes Grundfeste war,« so schrieb er am 29. März 1844 an seinen treuen Freund François Liart, »o mein Freund, wie grausam sind diese Versuchungen,[4]) que ces sensations sont cruelles ..... Des Menschen Heilmittel vermögen nichts gegen solche Krankheiten: Gott allein kann sie heilen, manu mitissima et suavissima pertractans vulnera mea, wie Augustinus sagt. Manchmal erwacht der »Angelus Satanae qui me cholaphizet« ....« Und ein Jahr später schreibt er an denselben, schon todkranken Freund:[5]) »Wie oft schon habe ich gewünscht, dafs der Mensch vollkommen frei oder ohne jede Freiheit auf die Welt käme. Er wäre weniger zu

---

[1]) Souvenirs d'enfance et de jeunesse. S. 303: »Ce n'est pas ma faute si mes maîtres m'avaient enseigné la logique, et, par leurs argumentations impitoyables, avaient fait de mon esprit un tranchant d'acier.

[2]) Souvenirs d'enfance et de jeunesse. S. 297: »cette grande lutte engagée entre ma raison et mes croyances.«

[3]) Vgl. 1. Mose 30, 8.

[4]) Brief vom 22. März 1845. François Liart starb am 29. März in Renans Geburtsort Tréguier.

[5]) Item.

bedauern, würde er wie die Pflanze geboren, die unwandelbar am Boden gefesselt bleibt, der sie ernähren soll. Mit diesem bischen Freiheit (ce lambeau de liberté) ist er stark genug, um zu widerstehen, zu schwach dagegen, um zu handeln. .. Ach! mein Gott, mein Gott! warum hast du mich verlassen? Wie ist das alles mit der Herrschaft eines Vaters in Übereinstimmung zu bringen? Da giebt es Geheimnisse, mein Freund! Glücklich, wer sie nur durch die Spekulation ergründen kann!«[1])

In diesem Kampf tröstet er sich, indem er in den Evangelien, besonders in Markus, Christi Bild betrachtet. Es ist, als ob Renan damals schon geahnt hätte, dafs es möglich wäre, den Glauben zu verlieren und Christum dennoch aus ästhetisch-mystischen Gründen zu lieben und zu preisen: »Ich tröste mich, indem ich an Jesum denke, so schön, so rein, so erhaben in seinem Leiden, an ihn, den ich immer lieben werde, zu welcher Hypothese ich mich auch bekennen möge. Selbst wenn ich dahin käme, ihn zu verlassen, würde auch das seinen Beifall finden; denn es wäre ein dem Gewissen gebrachtes Opfer, und Gott weifs, was es mich kosten würde!«[2])

Endlich erkannte Renan, dafs er seine neuen Meinungen mit den Dogmen der katholischen Kirche nicht in Übereinstimmung bringen könnte. Die Philologie, die geschichtlichen Thatsachen, mehr noch als philosophische und abstrakte Schlufsfolgerungen, hatten ihn zu dieser Überzeugung gebracht. »Manchmal bedaure ich, dafs ich nicht in dem Lande geboren bin, wo die Fesseln der Orthodoxie weniger eng wären, als in den katholischen Ländern. Denn um alles will ich ein Christ sein, aber orthodox kann ich nicht sein. Wenn ich Denker, so frei und kühn wie Herder, Kant und Fichte, sich Christen nennen sehe, so hätte ich Lust, ein Christ von dieser Art zu sein. Aber kann ich's im Katholizismus? Das ist ein eiserner Riegel! Wer wird unter uns das rationelle Christentum gründen? Ich gestehe, dafs ich in einigen deutschen Schriftstellern die wahre, für uns passende Form des Christentums gefunden zu haben glaube. Könnte ich den Tag erleben, wo dieses Christentum eine alle Bedürfnisse unserer Zeit befriedigende Gestalt gewänne! Könnte ich selbst zu diesem grofsen Werk mitwirken! Was mich zur Verzweiflung bringt, ist, dafs ich, um das erreichen zu können, eines Tages vielleicht Priester werden mufs, und Priester kann ich nicht werden ohne sündhafte Heuchelei. .... Manchmal gelingt es mir, gleichzeitig Katholik

---

[1]) Souvenirs d'enfance et de jeunesse. S. 309 u. 310.
[2]) Souvenirs, S. 309.

und Rationalist zu werden; doch Priester kann ich nicht sein: man ist nicht auf Augenblicke Priester, man ist es auf immer.«[1])

Der innere Kampf endete mit dem Austritt aus dem Seminar. Der Jüngling hatte eine glänzende Karrière geopfert. Voll dunkler Ahnungen war für ihn die Zukunft. Durch rastlose Arbeit mufste er sich eine unabhängige Stellung erkämpfen. Aber das ehrliche Gewissen hatte gesiegt. Er konnte mutig und mit offenen Augen in die Welt schauen.

So war RENAN nach und nach vom katholischen Glauben zum Zweifel, von der Dogmatik zur Kritik übergegangen.

Vom Seminar wird er jenes sympathische Verständnis für die Gefühlsseite der Religion beibehalten, die wir in seinen Geschichtswerken fortwährend erkennen werden. Wenn ihm auch im Augenblick, wo er schreibt, der Glaube fehlt, so hat er doch diesen Glauben gehabt. »Um die Geschichte einer Religion zu schreiben, sagt RENAN in seinem »Leben Jesu«, ist es notwendig, dafs man erstens an sie geglaubt hat, zweitens aber, dafs man nicht mehr einen absoluten Glauben daran hat, denn der absolute Glaube ist unvereinbar mit der Geschichte.«

Beide Bedingungen waren bei RENAN erfüllt. Er hat wenigstens die Liebe zu seinem Gegenstande beibehalten. Diese exstatisch-religiöse Liebe wird ein charakteristischer Zug RENANS bleiben. Was er »die Freude der religiösen Erregung« nannte (le plaisir de l'émotion religieuse) ist sein höchstes Vergnügen geworden. Es ist die Zeit gekommen, die RENAN im Seminar geahnt hatte: Er liebt Jesum noch, ohne ihn als metaphysischen Christus anzuerkennen. Der Heiland ist ihm »der Held, der die Menschheit zu dem gröfsten Schritt nach dem Göttlichen geführt hat . . . Was auch für unerwartete Erscheinungen sich noch im Schofse der Zukunft bergen mögen, Jesus wird niemals übertroffen werden. Sein Kultus wird sich stets verjüngen. Seine Legende wird ewig Thränen hervorrufen; seine Leiden werden die besten Menschen rühren; alle Jahrhunderte werden es laut aussprechen, dafs unter den Söhnen der Menschen kein gröfserer geboren worden ist als Jesus.«[2])

Neben diesem mystischen Zug wird die positive Natur RENANS immer mafsgebender; schon in seiner Jugend haben ihm die exakten Wissenschaften imponiert; im Seminar fürchtet er sich vor ihren Resul-

[1]) Brief vom 6. September 1845 an seinen religiösen Direktor (Directeur de conscience) im Seminar.

[2]) Vie de Jesus, 15. Ausg. S. 475; in den 12 ersten Ausgaben S. 459.

taten. Nach dem entscheidenden Schritte lernt er den jungen Naturforscher Berthelot kennen. Als er seine Jugenderinnerungen schrieb, bedauerte er, dafs ihn das Schicksal nicht, wie diesen, zu naturwissenschaftlichen Studien geleitet hätte: er hätte, denkt er, die Hauptentdeckungen Darwins gemacht, dessen Grundideen er schon nach dem Austritte aus dem Seminar geahnt hatte.[1])

Diese immer gröfsere Vorliebe für das Reelle wird auf Renans wissenschaftliche Methode einen bedeutenden Einflufs ausüben. Sie wird die Hauptursache jener Evolution sein, die wir im nächsten Abschnitt betrachten werden; sie wird in Renans Philosophie jenen Zwiespalt zwischen positivistisch-materialistischer Weltanschauung und mystisch-religiösem Gefühl erklären.

Mit jenem Sinn für das Reelle verband sich bei Renan die feinste Kenntnis des Menschen- und Völkerlebens. Die katholischen Priester sind in Frankreich die besten Psychologen. Sie wissen, wie man das Klavier der menschlichen Seele spielen kann. Renan hat diese in St. Sulpice erlernte Kunst niemals vergessen, daher jene Fülle der psychologischen Bemerkungen in allen Werken Renans, auch in denjenigen, die ein schwieriges philologisches Problem ergründen sollen. Sein Blick scheint für die Schattenseiten der menschlichen Natur besonders scharf gewesen zu sein. Er sprach öfters von den menschlichen Gebrechen. Er geifselte gern den Aberglauben des Volkes. Sein Lächeln hatte etwas Ironisches. Für die Menge scheint er immer eine aristokratische Verachtung gehabt zu haben. Deshalb vielleicht haben ihm manche Kritiker vorwerfen können, in seinem Alter zum »grämlichen Pessimisten«[2]) geworden zu sein. Allerdings ist es bei jedem Schriftsteller möglich, einige Bemerkungen zusammenzustellen, die pessimistisch zu klingen scheinen, und nur Ausdrücke der augenblicklich überwiegenden Stimmung sind.[3]) Aber Renans Grundzug ist eben das Entgegengesetzte vom Pessimismus, und das wird uns seine lebensfrohe, heitere Philosophie erklären. Das Leben erscheint ihm als eine »reizende Promenade«; sein Jahrhundert gilt ihm für das »amüsanteste unter allen Jahrhunderten«.[4]) »Das Leben, das mir beschert worden ist, ohne dafs ich es verlangt hätte, ist für mich eine Wohlthat gewesen.«[5]) . . .»Wenn ich in

---

[1]) Siehe Souvenirs d'enfance, S. 263.

[2]) Siehe G. Karpeles' Artikel über Renan in dem Magazin für Litteratur. 61. Jahrg. Nr. 42.

[3]) S. Souvenirs d'enfance et de jeunesse, Einl. S. XIII und XIV.

[4]) Souvenirs d'enfance, S. 378.

[5]) Item, S. 377.

meinem Leben etwas verändern könnte, würde ich alles so lassen, wie es war. . .«[1]) »Ich glaube nicht, dafs es auf der Welt viele glücklichere Menschen giebt, als ich es gewesen bin.«[2]) »Ich habe die Welt geliebt . . . Meine Seelenruhe ist vollkommen . . .[3]) Ich habe in Natur und Gesellschaft eine aufserordentliche Liebenswürdigkeit gefunden.«[4])

Das ist nicht die Sprache eines modernen Pessimisten, und diese Seelenruhe, diese Zufriedenheit hat Renan bis ins Alter treu bewahrt.

Was ihm trotz seiner in letzten Jahren mangelhaften Gesundheit jene Heiterkeit gab, das war seine unermüdliche Arbeitslust. Noch in den letzten Jahren arbeitete er manchmal zwölf bis vierzehn Stunden an einem Tage. Es war, als ob er geahnt hätte, er müsse sich beeilen. Noch war der Druck des vierten Bandes seiner Geschichte des Volkes Israel nicht vollendet, als er schon dem Verleger den fünften Band schickte.

In seinen Forschungen war Renan von einem natürlichen Bedürfnisse nach Aufklärung, nach Wahrheitserkenntnis geleitet. Seit einem Jahre hat man häufig Renans Wahrheitsliebe gepriesen.[5]) Er selbst spricht oft von seinem »Bedürfnis«, von seiner »Sehnsucht nach Wahrheit«, von seinem »instinktiven Verlangen« nach einer adäquaten Kenntnis der Dinge.

»Was ich immer gehabt habe, rief er vor einigen Jahren in dem »keltischen Bankett« in seinem Geburtsorte Tréguier, in der Bretagne, aus, das ist die Liebe zur Wahrheit. Man sollte auf mein Grab schreiben: »Veritatem dilexit.« Ja, ich habe die Wahrheit geliebt, ich habe sie gesucht, ich bin ihr gefolgt, ohne die Opfer zu beachten, die sie von mir verlangte. Ich habe die engsten Bande zerrissen, um ihr zu gehorchen . . . Ich habe die Überzeugung, dafs ich gut gehandelt habe.«

Man darf aber nicht vergessen, dafs dieses Wort Wahrheit oft in Renans Büchern einen von der gewöhnlichen Bedeutung verschiedenen Sinn hat. Ich mufs gestehen, dafs mich dieses Wort in Renans Schriften und Vorlesungen immer befremdete. Wenn wir von Wahrheit sprechen oder hören, sind wir gewohnt, an eine unveränderliche, sich selbst immer gleiche Idee zu denken, vor welcher alles weichen mufs. Sie ist das Ziel unserer Forschungen; sie ist

---

[1]) Souvenir d'enfance, S. 362.
[2]) Item, S. 373.
[3]) Item, S. 374.
[4]) Item, S. 374.
[5]) S. meinen Nekrolog in der Post vom 12. Oktober, 1892.

aufserhalb von uns und von uns unabhängig. Das aber ist bei RENAN nicht der Fall. In seinen Werken scheint die Wahrheit bald das Christentum, bald die Wissenschaft, bald die Gottheit, bald die eigene Idee zu sein, die sich der Verfasser über das Göttliche bildet. Es ist die Wahrheit vom Geiste desjenigen abhängig, der sie sucht, sie verändert sich, je nachdem sich dessen Idee von der Gottheit verändert

Deshalb war es möglich, RENANS unauslöschliche Wahrheitsliebe zu preisen und gleichzeitig ihn zu beschuldigen, die Wahrheit zu verlassen, nicht gefühlt zu haben, »dafs zum ernsten religiösen Geist, zumal des Mannes, auch das Wahrheitsbedürfnifs gehört, dafs es ein Wahrheitsgewissen nicht blofs aufser der Religion, in der Wissenschaft, sondern auch in der Religion giebt, ein protestantisches Gewissen, welches durch die schönsten »Träume« sich nicht beschwichtigen läfst, wo es sich um Besitz oder Verlust der höchsten heilbringenden Wahrheit handelt.« [1])

RENANS Evolution (S. § II.) wird uns diese verschiedenen Bedeutungen des Wortes Wahrheit erklären.

Sobald sich aber der Sinn des Wortes Wahrheit verändert, kann für uns RENANS Wahrheitsliebe nur noch die Freude bedeuten, die der Gelehrte an seiner Arbeit fand, und diese hat zweifelsohne dem grofsen französischen Gelehrten niemals gefehlt.

Man sieht, wie RENAN eine komplexe Natur war. »In uns allen wohnen zwei Seelen (presque tous nous sommes doubles)« schreibt er in seiner Vorrede zu den »Souvenirs d'enfance et de jeunesse.« [2])

Ein grofser französischer Meister, LÉON BONNAT, hat es vor zwei Jahren verstanden, diese Kontraste in einem Bilde des berühmten Professors wiederzugeben. Der grofse Historiker des Volkes Israel wird in seinem Studierzimmer dargestellt. Er sitzt in seinem grofsen, gelben, ledernen Lehnstuhl; das Haupt ist etwas nach vorn gebeugt; am schwarzen, altmodischen Rock des Professors blitzt die rote Rosette der Offiziere der Ehrenlegion. Aus den mit dichten Augenbrauen beschatteten Augen strahlt ein sanftes Lächeln; es ist das stolze Gefühl des Gelehrten, der, nach unendlicher Arbeit, ruhig und getrost das bald vollendete Werk betrachtet. Es ist das poetische Feuer des Dichters, der die Geschichte schreibt, »nicht wie sie war, sondern wie sie hätte sein können.« [3]) Alle Kontraste blitzen auf dem feinen Antlitz des grofsen Schriftstellers. Einerseits die Gemüts-

[1]) S. PFLEIDERER, ERNEST RENAN in der Deutschen Rundschau, Januar 1893, S. 25 u. 26.

[2]) Préface, S. VII.

[3]) Einleitung zur »Histoire du Peuple d'Israël«, Bd. I.

ruhe des Mannes, der selbst immer rein und tugendhaft lebte, andererseits der Prediger einer leichten Moral, der in späten Jahren die Jugend ermunterte, das Leben zu geniessen. Einerseits der Blick eines Menschenfreundes, der mit sich selbst und mit der Welt zufrieden ist, andererseits jene skeptische Ironie, die sich über das menschliche Elend erhebt.

Wie oft war es bei den historischen Vorlesungen zu bemerken, jenes feine, etwas verächtliche Lächeln des Skeptikers. Ruhig und ironisch betrachtete der Gelehrte die zahlreichen Zuhörer, die wenigstens einmal des weltberühmten Renans Züge sehen wollten. Viele kamen nur ein einziges Mal, manche blieben nur fünf oder zehn Minuten. Sie hatten den grossen Schriftsteller gesehen. Das genügte vollkommen. »Fahrt nur fort,« schien Renan den neugierigen Bewunderern zu sagen, »Ihr stört mich ja gar nicht.« Und er las den schönen, ihn mit grossen Augen angaffenden Zuhörerinnen, einige hebräische Zeilen! Oder er spottete über die menschliche Leichtgläubigkeit, die aus Priestern Gebieter, aus Naturerscheinungen Wunder, aus einem Banditenführer den König David gemacht hat!

So war Renan vielleicht die vielseitigste Persönlichkeit seines Zeitalters. Sein Charakter, seine Bildung, die Einflüsse, die er empfunden, werden uns seine Methode, sein geschichtliches und philologisches Werk, seine Philosophie und seine Moral erklären.

II.

Renans Methode und Evolution.

Es wäre ein grofser Irrtum zu glauben, dafs Renans Methode nach der entscheidenden Krisis, die ich im vorigen Abschnitt gekennzeichnet habe, sich selbst immer gleich geblieben sei. Die meisten Kritiker haben sich damit begnügt, den entscheidenden Übergang vom Katholizismus zur unabhängigen Wissenschaft nach Renans Jugenderinnerungen darzustellen.[1]) Doch diese Evolution hat mit dem Austritt aus dem Seminar ihren Abschlufs noch lange nicht erreicht. Sie hat sich langsam vollzogen. Es ist in der That schwierig, einen gröfseren Gegensatz zu finden, als denjenigen, der uns zwischen den

[1]) Daher die entgegengesetzten Urteile der Presse. Doch hat unter den deutschen Gelehrten Otto Pfleiderer diese Evolution geahnt (Deutsche Rundschau, Jan. 1893, S. 32: Sollten wir annehmen . . . .) Hätte der Berliner Professor Renan selbst lange Zeit gehört und gekannt, so hätte er gewifs jene Evolution, die er »nicht zu beurteilen wagt« (Rundschau, S. 32), in seiner gewöhnlichen klaren und scharfsinnigen Weise gekennzeichnet. Siehe auch unter den französischen Gelehrten Ed. Rod, Les idées morales du temps présent, S. 12 u. 13.

ersten Schriften RENANS und seinen letzten Werken auffällt. Die Dissertation über »die Zukunft der Wissenschaft«[1]) und die »Philosophischen Dialoge« oder die »Feuilles Détachées« sind voneinander ebenso verschieden, »als eine Periode der Träumereien und der schönsten Hoffnungen wie 1848 von einer Periode der Erschlaffung und Enttäuschungen, wie 1890.«[2]) Es ist die ganze Entfernung vom Dogmatismus zum freundlichen, wohlwollenden Skeptizismus. »Und man kann sich fragen, wie der Dichter, der seinem Prospero so blendende Worte über die Unsicherheit der Tugend in den Mund legt, aus dem jungen Doktrinär herauskommen konnte, der mit der Kirche gebrochen hat, der aber, ganz wie ein Schüler GUIZOTS, von der »,unerschütterlichen Grundfeste sprach, ... auf welcher der Mensch bis zu seinem Tode einen festen Anhaltspunkt finden wird.'« Der eine scheint sich nach einer Abtei von Theleme zu sehnen, wo er sich in die lustigen Spiele der Knaben und Mädchen hineinmischen könnte; der andere sagt ganz einfach zu seinen Zeitgenossen: »Das Gute ist das Gute, das Übel ist das Übel.«[3])

Es ist kaum möglich, die beiden Pole der Evolution RENANS schärfer zu kennzeichnen. Ich möchte nun die Hauptstadien dieser Evolution wenigstens andeuten.

Schon in seiner Studienzeit ging RENAN langsam vom Dogmatismus zum Kritizismus über. Die deutsche Litteratur und besonders die Bibelkritik und ihre wissenschaftliche Methode imponierten ihm.[4]) »Dieses Deutschland,« schreibt er in seinen Jugenderinnerungen,[5]) »entzückt mich ... Die Notwendigkeit, soweit wie möglich mein Studium der semitischen Exegese auszudehnen, nötigte mich, das Deutsche zu lernen. In dieser Litteratur erkannte ich ein neues Genie, ganz verschieden von dem unseres siebzehnten Jahrhunderts. Ich bewunderte es um so mehr, als ich seine Schranken übersah. Der eigentümliche Geist Deutschlands am Ende des letzten und am Anfange unseres Jahrhunderts fiel mir auf: ich glaubte in einen Tempel einzutreten. Hier endlich war, was ich suchte: die Versöhnung eines höchst religiösen Geistes mit dem kriti-

[1]) L'avenir de la Science: bald nach dem Austritt RENANS aus dem Seminar geschrieben und erst ein halbes Jahrhundert später herausgegeben.

[2]) ROD, Les idées morales, S. 11.

[3]) Siehe E. ROD, loc. cit. S. 12.

[4]) Souvenirs d'enfance ..., Appendice in der 22. Ausg. S. 385: Oui, cette Allemagne me ravit ...

[5]) Item.

schen...[1]) Ich bedauerte oft, dafs ich nicht Protestant war, wobei ich Philosoph sein könnte, ohne aufzuhören, Christ zu sein... Ich konnte mich nicht entschliefsen, gänzlich die grofse Tradition der Religion zu verlassen, von welcher ich bisher gelebt hatte. Ich träumte von künftigen Reformen, wo die Philosophie des Christentums, losgelöst von den Schalen des Aberglaubens und doch ihre sittliche Kraft bewahrend (da lag mein Traum!), die grofse Schule und Führerin der Menschheit bleiben würde. Meine deutsche Lektüre legte mir diese Gedanken nahe; Herder war der deutsche Schriftsteller, den ich am besten kannte. Seine weiten Blicke entzückten mich, und ich sagte mir oft mit lebhaftem Bedauern: ach, dafs ich nicht wie ein Herder denken und zugleich christlicher Prediger bleiben kann.«[2])

Mit jenem Wunsch, Protestant zu sein, war schon des jungen Theologen Widerwille gegen die seminaristische Methode der blinden Unterwerfung unter die Dogmen der Kirche ausgesprochen.

Im Augenblicke, da Renan, dreiundzwanzig Jahre alt, das grofse Seminar aus Gewissensskrupeln verläfst, ist er fest überzeugt, er könne sich nicht mehr unter die Autorität der katholischen Kirche beugen. Kampfesmutig beginnt er den Streit und wirft der katholischen Kirche vor, das höchste Gut zu erniedrigen, die menschliche Würde zu unterschätzen: er meint, die Kirche habe »der Menschheit dadurch wirklich geschadet (fait un tort réel à l'humanité), dafs sie die Menschen lehrte, das aktuelle Dasein im Vergleich zur künftigen Seligkeit zu verachten. (Später wird Renan sagen: »das jetzt vorhandene Gut zu gunsten eines hypothetischen Lebens«.)

»Das Ziel der Menschheit,« sagt er in der Dissertation über die »Zukunft der Wissenschaft«, »ist nicht die Glückseligkeit, sondern die intellektuelle und moralische Vollkommenheit. Grofser Gott! es handelt sich wohl darum auszuruhen! wenn man das Infinitum durchreisen mufs und die Vollkommenheit zu erreichen hat.«[3]) In diesem Jahre 1848 glaubt Renan noch, dafs die Moral einen Wert für sich und ein positives Objekt habe! Er bekämpft die skeptischen Philosophen, die an das schöne Werk der modernen Wissenschaft, an das göttliche Ziel der Menschheit, an die menschliche Würde, an Gott und Vernunft nicht glauben wollen. Der Verlust des alten Glaubens hat ihn zu einer gewissen Melancholie geführt: er beklagt seine Zweifel und bedauert, dafs er die alte Ruhe, die alte unbewegliche

[1]) Souvenir S. 291 u. 292: la conciliation d'un esprit hautement religieux avec l'esprit critique...

[2]) Souvenir S. 311.

[3]) Vgl. E. Rod, loc. cit. S. 13 f.

Zuversicht nicht mehr erlangen kann. »Gott,« ruft er aus, »hat mich verraten, ohne Gott ist die Welt leer, traurig, arm an Tugenden.«

Man sieht es, wir haben in dieser Jünglingsschrift RENANS nur die Fortsetzung des Seelendramas, dessen erster Akt im Seminar stattgefunden hatte. Wie damals die deutschen Exegeten, so imponieren ihm jetzt die französischen Encyklopädisten, besonders aber ROUSSEAU, dessen Poesie, Naturschwärmerei und mystisch-ästhetischer Spiritualismus den jungen Gelehrten begeistern. Er lobt das stille Landleben und mehr noch die malerisch-furchtbaren Schönheiten der wilden Natur, er schwärmt für die Urgeschichte der Menschheit: »Heiliges Zeitalter, Wiege des menschlichen Geschlechts, wer kann euch verstehen: âges sacrés, âges primitifs de l'histoire, qui pourra vous comprendre!« ... O Wahrheit, Aufrichtigkeit des Lebens: ô vérité, sincérité de la vie!« .. Er bewundert die französische Revolution, deren Früchte, wie er meint, noch nicht reif geworden sind. Sein Sinn ist allen Einwirkungen der Zeit offen. In seinen Schriften ertönt ein Echo von allem, was geheimnisvoll in der Luft schwebt: »Il est imbu des idées qùi flottent dans l'air autour de lui,« sagt eine Rezension seines Buches über die Zukunft der Wissenschaft. Er ist dem Sozialismus, so wie man ihn damals auffassen wollte, geneigt. Er kennt FOURIER, er hat SAINT-SIMON gelesen; er ist überzeugt, dafs der Saint-Simonismus »Frankreichs originelle Philosophie« im neunzehnten Jahrhundert hätte werden können, »wenn nicht diese Philosophie unglücklicherweise ihre Bahn verlassen hätte«. Die Erziehung, die Bildung des Volkes, das war damals für ihn der Moral und der Politik höchstes Ziel. »RENANS Grundfeste aber in dieser Periode war der unerschütterliche Glaube an eine stetige Evolution der religiösen Dogmen und an den ununterbrochenen Fortschritt der Wissenschaft. »Ja, es wird ein Tag kommen, da die Menschheit nicht mehr glauben, sondern wissen wird ..., es wird ein Tag kommen, da sie die metaphysische und die moralische Welt kennen wird, wie sie die physische Welt kennt.«

Doch wenige Jahre nachher, in einer glänzenden Arbeit für die Revue des deux Mondes über die »Poesie der keltischen Rassen«, verschwindet diese Überzeugung; es erscheint schon jener ästhetisch-skeptische Dilettantismus, der später RENAN charakterisieren wird. Der Gelehrte arbeitet für Zeitschriften und Zeitungen, d. h. für das grofse Publikum. Interesse erwecken scheint in seinen Schriften der Hauptzweck zu sein. Er hatte mit dem Christentum seiner Jugend gebrochen, er hatte in der reinen Wissenschaft die Befriedigung seines inneren Triebes nach Wahrheit gesucht und war auch hier getäuscht.

Sein religiöser Glaube war zu Grunde gegangen; sein Wissensdurst war nicht befriedigt worden. »Er war,« schreibt Rod,[1] »unzufrieden mit sich selbst, unzufrieden mit der Welt, unzufrieden mit dem, was er noch Gott nannte.«

Und plötzlich fühlt er sich wieder durch eine neue und unüberwindliche Attraktion zum Christentum hingezogen, dessen Grundfeste er durch die Kritik zu erschüttern suchte. Das Urchristentum fesselt ihn. Er findet in der Religion ein ästhetisches Vergnügen. Was wissenschaftlich nicht zu beweisen ist, kann einen ästhetisch-symbolischen Wert haben. Was man nicht mehr glaubt, kann man doch lieben. Die Liebe ist ohne Glauben möglich. Man kann anrufen, ohne zu wissen, wen; man kann anbeten ohne die Gottheit zu kennen; man kann danken, ohne den Geber zu sehen: »Ich danke, ohne recht zu wissen, wem (sans savoir au juste qui je dois remercier, pourtant je remercie)»;[2] man kann sich selbst ein ewiges Leben, ein Paradies, einen Gott erdichten; man kann darüber sprechen und seinen Erdichtungen die beim abergläubischen Volk beliebten Namen geben. Man kann, um Renans Lieblingswort zu gebrauchen, »seinen Roman des Infinitum erdichten.«[3] Diesen Roman des Infinitum langsam aufgebaut zu haben, ist Renans Werk gewesen; daran hat er in seinen Artikeln, in seinen geschichtlichen Werken über die Entstehung des Christentums und des Volkes Israel, in seinen metaphysischen Dialogen und philosophischen Dramen, in seinen Essais und Mélanges, in seinen akademischen Reden und Vorträgen gearbeitet. Es war bei weitem des grofsen Gelehrten fruchtbarste Periode; doch wir werden sehen, dafs der wissenschaftliche Wert seiner Arbeiten in dem Mafse abnimmt, als sich seine Methode vom rein wissenschaftlichen Kritizismus entfernt. Wie der Übergang vom Dogmatismus der entscheidende Augenblick in Renans erster Periode ist, so scheint mir der Übergang vom Kritizismus zur ästhetisch-hypothetischen Anschauungsweise der zweite Akt dieser Evolution zu sein.

Welches waren nun die Triebfedern zu diesem zweiten Übergange?

Der französische Kritiker, den wir schon angeführt haben, E. Rod, will die Reise nach Palästina als das wesentliche Moment und den Hauptgrund dieser Veränderung ansehen.[4] Es ist nicht zu bezweifeln,

---

[1]) Im Buch von Rod, Kap. II, dem wir mehrere Andeutungen entlehnen.

[2]) Siehe Souvenirs d'enfance et de jeunesse. S. 375.

[3]) Siehe die so interessanten Einleitungen zur »Vie de Jésus« und zum ersten Band der »Geschichte Israels«, z. B. in letzterem Werk, Einleitung, S. XXV.

[4]) loc. cit. S. 17.

dafs diese Reise auf Renans Geist einen bedeutenden Einflufs ausgeübt hat.

Im Augenblicke, als die Kritik alles das zu zertrümmern schien, worauf sich im Seminar die mystische Frömmigkeit stützen wollte, da findet Renan im heiligen Lande die zahlreichen Erinnerungen, die seinem poetischen Geist wie eine neue Offenbarung erschienen. »Palästina ergreift ihn, La Palestine s'empare de lui,« sagt nicht mit Unrecht Ed. Rod;[1]) unter den Trümmern, die von der Wut der Muhamedaner zeugen, findet der Reisende überall Spuren der alten Pracht und Herrlichkeit: Die Granat- und Feigenbäume erwecken in seinem Geiste die Erinnerung an die »galiläische Idylle«; der See von Genezareth erscheint dem Dichter wie ihn Josephus geschildert hat, wie er zur Zeit des wunderbaren Fischfangs war, als ein irdisches Paradies. So auch findet Renan hinter dem Dogmen-Christentum der Schulen, der Sekten, das idyllische Christentum der ersten Jahrhunderte wieder; er ahnt die göttliche Pastorale Jesu: Es erscheint ihm ein neuer Messias, »»ein Messias, der den Hochzeitsfesten beiwohnt, die Courtisane und den guten Zachäus einladet«« ... »Entzückt über diese Feerie, die seine dichterische Phantasie dem ermüdeten Forscher bietet, vergifst er sämtliche Kommentatoren des Lebens Jesu, alle die Exegeten, die von Jahrhundert zu Jahrhundert, vom rauhen Paulus bis zum herben Calvin, Christi Gedanken verdreht, entstellt haben. Seine Seele wird galiläisch, einfach wie die der Fischer am See Genezareth. Wie einst die Apostel, wie die Zöllner, wie Maria Magdalena giebt er sich dem vollen Reize des Messias hin. Wie sie lauscht er der Stimme des jungen Zimmermanns, den göttlichen Dingen, die seine göttliche Unwissenheit verkündete. Er sieht ihn wieder: des Heilands Geschichte wird für ihn zu einem wunderbaren Traum; sie gestaltet sich ihm zu einer Utopie aus der grauen Vergangenheit, die das Göttliche, den Triumph aller guten und süfsen Dinge, das Reich der Anbetung im Geist und in der Wahrheit auf Erden erscheinen läfst.«[2])

Ich bin um so weniger geneigt, diesen entscheidenden Einflufs der palästinensischen Reise zu leugnen, als ich zugeben mufs, dafs Renans poetische Natur für alle Schönheiten des Orients aufserordentlich empfänglich war. Doch mufs ich daneben eine nicht minder wichtige Ursache andeuten, die von den meisten Kritikern nicht genug bemerkt worden ist. Renan hatte angefangen, für das grofse

---

[1]) Rod, loc. cit. S. 17.
[2]) Item, S. 18 u. 19.

Publikum zu schreiben der enge Kreis der Gelehrten genügte ihm nicht mehr. Was ihn verdorben hat, sagte schon vor einigen Jahren nicht mit Unrecht Professor Ad. Harnack, das ist die Thatsache dafs er für das Boulevard schrieb.[1])

Niemand hat diese Gefahr besser gekannt und geschildert als Renan. »Das Publikum,« sagt er, »ist der grofse Verderber. Es verführt den Schriftsteller, solche Fehler zu begehen, die er später bereuen mufs: so klatschte früher die geregelte Bourgeoisie dem Schauspieler Beifall; zugleich aber verbannte sie ihn aus dem Schofs der Kirche. ‚Gehe zum Teufel, wenn du mich nur belustigen kannst!' Damne-toi, pourvu que tu m'amuses! Das ist oft das Gefühl, die in den schmeichelhaftesten Lobhudeleien des Publikums verborgen liegt. Man hat meist durch seine Fehler Erfolg. On réussit surtout par ses défauts! Wenn ich mit mir selbst sehr zufrieden bin, werde ich von zehn Personen gelobt. Wenn ich gefährliche Pfade eingehe, auf denen mein litterarisches Gewissen zaudert und meine Hand zittert, da rufen Tausende und abermal Tausende: Fahre fort!«[2])

Wie fein ist diese Bemerkung, wie genau pafst sie auf Renans Werk in der zweiten Periode seines Lebens: »Durch seine Fehler hat man Erfolg«, gilt das nicht eben von dem Leben Jesu, von der Geschichte des Volkes Israel? Nach einigen Jahren rein wissenschaftlicher Thätigkeit hat Renan gar bald gemerkt, dafs sich die Volkstümlichkeit vorzugsweise an die Schriftsteller heftet, die, statt einzig und allein der Wahrheit zu dienen, vor allem darnach streben, dem Publikum zu gefallen: »Der Mehrzahl mifsfallen, ist das gröfste Unglück«, le plus grand des malheurs[3]), schreibt bald der Gelehrte.

So wird alles aufgeboten, die Wünsche und Bedürfnisse der gegenwärtigen Generation zu befriedigen. Diese neue Methode ist aber nur die Folge der Evolution, deren zweite Stufe soeben gekennzeichnet worden ist.

Die Kunst, das grofse Publikum zu befriedigen, hat Renan wie kein anderer Schriftsteller verstanden. Er kannte die Ansprüche, die das französische Volk an einen Gelehrten stellt. In einer Zeit, da der Roman alle anderen Litteraturgattungen zu verdrängen scheint, hat er dem Leben Jesu, der Geschichte der Apostel, der Entwicklung des

[1]) Vorlesungen über Dogmengeschichte. Berlin, im Sommersemester 1891.

[2]) Souvenirs, S. 352 u. 353.

[3]) Item. S. 203.

Volkes Israel eine romantische Gestalt gegeben. In den Jahren, da sich die meisten Gelehrten vom orthodoxen Katholizismus entfernten, hat er eine rationelle, von allen Dogmen befreite Religion gepredigt. Seinen genufssüchtigen Zeitgenossen hat er das Vergnügen der religiösen Gemütserregung empfohlen. Eine Generation, die sich selbst »nervenkrank« (névrosée) nennt, hat er das Vergnügen gelehrt, ihre Krankheit zu analysieren und an derselben ihr Gefallen zu finden. »Das Leben geniefsen, wenn man noch jung ist, das ist vielleicht das letzte Wort der Weisheit, der Moral, der Religion und das letzte Wort von allem«, das war die Moral seiner letzten Reden in der »Association des Etudiants«. Renan hat sich der ihn umgebenden Generation der »décadents« angepafst, und umgekehrt hat er dazu beigetragen, die geistige Krankheit der neuesten Romanschriftsteller zu verbreiten. Jener tolerante Skeptizismus, den die Franzosen »le Renanisme« nennen, war schon vor Renan vorhanden. Doch hat des geistreichen Professors Witz viel dazu beigetragen, diese moralische »névrosée« unter die Jugend zu verbreiten.

Besonders aber durch die Form entsprach Renan den Forderungen des französischen Publikums. Er hatte ein angeborenes poetisches Formgefühl. Dazu war sein Stil die Frucht einer langen Arbeit. Bis zum letzten Augenblicke mufste er seine Schriften korrigieren und wieder korrigieren. Auch der letzte Probebogen war stets mit Radierungen überfüllt. Obwohl in seinen öffentlichen Vorlesungen wie in dem persönlichen Umgang seine Rede mühevoll, fast schwerfällig war, so ist dennoch in Renans Büchern keine Spur von jener Nachlässigkeit zu finden. Jedes Wort ist sorgfältig erwogen. Was das Formgefühl betrifft, ist von seiner Doktor-Dissertation »Averrhoës et l'Averrhoïsme« bis zu seinen letzten Werken, besonders bis zu der kleinen Schrift »L'examen de conscience philosophique«, 1889, ein beständiger Fortschritt deutlich zu bemerken. Die schon klare, schwungvolle, harmonische Sprache ist zur wahren Poesie geworden.

So gewinnt immer mehr die Form einen Wert an sich. Das ästhetische Ziel scheint an die Stelle des rein wissenschaftlichen Zweckes zu treten. Hinter das dramatische Interesse tritt das geschichtliche Interesse zurück.

Doch dieser Übergang vom Kritizismus zu einem ästhetischen Dilettantismus ist noch nicht das Ende der Evolution unseres Gelehrten. Wenn man einmal an der Möglichkeit, das Wahre zu kennen und an dem Fortschritt der Wissenschaft zweifelt, muss man fast notwendigerweise zum Skeptizismus übergehen. Eine innere Logik führte Renan zu diesem Ziel, welches das Ende seiner Evolution bildet.

Renans gutmütiger, etwas verächtlicher Ironie entsprechend, mufste dieser Skeptizismus wohlwollend und heiter sein. In der dritten Periode seines Lebens scheint der Gelehrte auf die Möglichkeit, das Wahre an sich zu erreichen, leicht zu verzichten. Es wäre ein Irrtum, zu glauben, dafs seine letzten Augenblicke durch die gewichtigen Probleme des Todes oder des zukünftigen Lebens gestört worden seien. Für ihn war jede Wahrheit relativ. Fragen, die andere Theologen quälen, betrachtete er als ein geistreiches Spiel: der intelligente Mann kann sich mit ihnen eine Zeitlang amüsieren, doch er wird sich nicht mit ihnen plagen. Das überläfst er dem religiösen Fanatiker oder dem bedauernswürdigen Narren. Im Bewufstsein, niemals eine definitive Lösung zu finden, wird sich der wahre Philosoph — d. h. der Schüler Renans — das Leben mit solchen Fragen nicht verbittern. Was man bejaht, darf man nicht zu positiv bejahen — was man verneint, darf man nicht zu stark verneinen. Denn jede Wahrheit kann einen Irrtum enthalten, und in jedem Irrtum kann eine Wahrheit verhüllt sein. So ist es erlaubt, an alles zu glauben, selbst an religiöse Wahrheiten, doch ohne Fanatismus, ohne Schwärmerei, so dafs ein jeder sieht, dafs man von der Relativität der Wahrheiten, an die man glaubt, fest überzeugt ist.

Es ist die Periode, in der die meisten sogenannten »philosophischen Dramen« erschienen: Caliban, l'Eau de Jouvenie (Jugendbrunnen), le Prêtre de Némi, l'Abbesse de Jouasse, die so grofses Aufsehen erregt hat, dann viele Feuilletons im »Temps«[1], die die metaphysischen Fragen mit einem das religiöse Gefühl verletzenden Skeptizismus berühren. Der Mann, der alles geopfert hatte, um ehrlich zu bleiben, wird sich selbst untreu; er verläfst die Bahn, in der er so rüstig vorangeschritten war; er behauptet, dafs alles unsicher, ja nichtig ist; er scheint über jene Wahrheitsliebe zu lächeln, die ihn in den ersten Jahren geleitet hatte; er bespottet alles, das Gute wie das Böse; er lehrt, »dafs es übrigens wohl möglich wäre, dafs die Libertiner die beste Lebensweisheit gefunden hätten«, »dafs dem Feste des Weltalls etwas fehlen würde, wenn die Welt nur von fanatischen Ikonoklasten und schwerfälligen Tugendhaften bewohnt wäre (la fête de l'univers manquerait de quelque chose, si le monde n'était peuplé que de fanatiques iconoclastes et de lourdands vertueux)«.

Frivole Skepsis, das ist also das Ende der Evolution des grofsen Forschers, der Abgrund, woran seine Methode scheiterte.

[1]) Wer Renan beurteilen möchte, sollte diese Feuilletons nicht ignorieren; denn in ihnen erscheint die ganze Skepsis der dritten Periode.

Wie konnte ein gelehrter und aufrichtiger Mann zu einem so traurigen Ziel gelangen? Wo liegt in Renans Methode der Grundfehler, der den französischen Gelehrten von der rechten Bahn immer mehr entfernt hat? Meiner Ansicht nach hat Renan gefehlt in dem Augenblick, da er die Wahrheit nicht mehr für sich selbst suchte, sondern der persönlichen Freude wegen, die er beim Suchen fand, in dem Augenblicke, da die rein ästhetische Freude des Forschers den wissenschaftlichen Trieb ersetzte.

Unter allen Kritikern, die seit einem Jahre den grofsen Gelehrten verherrlicht oder verdammt haben, scheint mir nur einer dies recht verstanden zu haben: Professor A. Sabatier, im »Journal de Genève«.

Nicht die deutsche Kritik eines Straust oder eines Hegel hat Renan irregeführt. Nicht dadurch hat er gefehlt, dafs er prüfen wollte, oder dadurch, dafs er gezweifelt hat. Die aufrichtige Kritik ist ebensowenig zu verdammen, als in gewissen Stunden der aufrichtige Zweifel in eines Theologen Seele zu vermeiden ist. Haben Kant, Schleiermacher, Hegel und neuerdings Ritschl nicht ihre religiösen Krisen gehabt?

Renan hat aber gefehlt im Augenblicke, da er leichtfertig den festen Glauben aufgegeben hatte, da er darauf verzichtete, die ihm und seinen Mitmenschen notwendige Wahrheit erreichen zu können. Er hat als Denker gegen die Würde der Wissenschaft gesündigt, als das egoistische Vergnügen, eine persönliche Neugierde zu befriedigen, das leidenschaftliche Streben nach Wahrheit verdrängte. Er hat gegen sich selbst gesündigt, als er sich durch ein eitles Spielen mit der Wahrheit darüber tröstete, dafs er das Wahre nicht erreichen könnte.

Da trat eine persönliche Befriedigung und ein ironisches Lächeln an die Stelle der früheren Wahrheitsliebe. Da drang der intellektuelle Epikuräismus und der hoffnungslose Skeptizismus in Renans grofse Seele ein.

Renans religiöse Grundlage war nicht fest genug, um die Krisis des Zweifels zu überwinden. Deshalb führten ein ernstes Bemühen und eine aufrichtige Kritik zu einem so traurigen und so frivolen Dilettantismus. Deshalb endete ein so grofses Talent in einer so eitlen Zufriedenheit mit sich selbst.

»Dieser frivole Optimismus«, schreibt Professor Sabatier, »in einer so tiefen moralischen Not und in einem so trostlosen Pessimismus wird mit Recht des Gelehrten schwerste Verurteilung sein.«[1]

[1]) Journal de Genève vom 9. Oktober 1892: Les Pièges de la vie intellectuelle.

Man sieht, wie weit Renans Ziel von seinem Ausgangspunkte liegt. Diese Evolution dürfen wir niemals vergessen, wenn wir den französischen Schriftsteller als Philologen, als Historiker, als Philosophen betrachten wollen. Sie wird uns mehr als eine Antinomie in Renans Theorien erklären. (Schlufs folgt.)

Eine Kirchengeschichte, wie sie nicht sein soll

Von

Dr. **E. Thrändorf** in Auerbach i. S.

»Das Bildendste der Geschichte ist nicht ihr Allgemeines, sondern das Besondere.«
Herder.

»Der beste Beweis für die Göttlichkeit des Christentums ist der, dafs es die Theologen noch nicht zu Grunde gerichtet haben.«
Reuss.

Zu welchem Zwecke treiben wir in den höheren Schulen Kirchengeschichte? Der theologische Praktiker ist mit der Antwort schnell bei der Hand: »Es gehört zur allgemeinen Bildung, dafs man die Hauptthatsachen der Kirchengeschichte kennt.« Damit ist die Antwort aber nicht gegeben, sondern nur weiter hinausgeschoben, denn es fragt sich nun eben: Warum gehört Kirchengeschichte zur allgemeinen Bildung, und welche besondere Aufgabe fällt gerade dem kirchengeschichtlichen Unterrichte zu? — Manche ersparen sich die Beantwortung der Frage mit dem einfachen Hinweis: »Der Unterrichtsgegenstand ist einmal vorgeschrieben, wozu also über Zweck und Bedeutung grübeln? Wir müssen Kirchengeschichte lehren, also lehren wir sie. Über Zweck und Bedeutung müssen die nachgedacht haben, die die Vorschrift gegeben haben, uns geht das nichts an.« Diese Ansicht mufs, wenn man nach der gewöhnlichen Unterrichtsweise schliefsen darf, eine weit verbreitete sein, und ihr vor allem verdankte wohl auch das »Handbuch«[1]) des Herrn Schmidt, von

---

[1]) Handbuch der Kirchengeschichte für höhere Unterrichtsanstalten, sowie die gebildete evangelische Gemeinde in übersichtlicher, anschaulicher, leichtfafslicher Darstellung von Lic. Dr. Paul Viktor Schmidt, Archidiakonus in Dresden, früher Seminaroberlehrer. Zweite verbesserte Aufl. 3. und 4. Tausend. Leipzig, F. A. Berger. 1893. Die Beispiele, an denen ich in Jahrb. XX des V. f. w. P. S. 110 ff. das Wesen einer verkehrten Methode veranschaulicht habe, sind der 1. Aufl. dieses Werkes entlehnt.

dem im folgenden die Rede sein soll, den Absatz seiner ersten Auflage.

Bequem mag es sein, sich auf diese Weise um die Lösung eines pädagogischen Problems herumzudrücken, aber gewonnen ist damit nichts, denn, wie er nun seinen kirchengeschichtlichen Unterrichtsgang zu gestalten, was er im einzelnen zu behandeln, was auszuscheiden hat, das sagt dem blind gehorchenden Herrn Staatspädagogen kein offizieller Lehrplan, hier soll er selbst nachdenken. Da aber pädagogisches Denken nun einmal nicht seine Sache ist, so greift er zum Leitfaden und läfst sich von diesem Stoff und Methode vorschreiben.

Wer von dieser gedankenlosen Sklaverei eines rein mechanischen Unterrichtsbetriebes loskommen will, der mufs sich vor allem über den Zweck und die Aufgabe seines Unterrichtsfaches möglichst klar zu werden suchen, und die offiziellen Lehrpläne selbst weisen ihn auf ein solches Nachdenken hin. Um nur das Neueste auf diesem Gebiete anzuführen, so lesen wir in den preufsischen »Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen«: »Der evangelische Religionsunterricht . . . . . hat die Jugend in Gottes Wort zu erziehen und sie zu befähigen, dafs sie dereinst durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben ein wirksames Beispiel geben.« In den »Methodischen Bemerkungen« heifst es: »Der Religionsunterricht, soweit er sich auf Geschichte stützt, **ist auf die für das religiös-kirchliche Leben bleibend bedeutsamen Vorgänge zu beschränken.**« Die »Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen« fügen dem noch die ausdrückliche Forderung hinzu: »Soll die höhere Schule ihre erziehliche Aufgabe lösen, so hat sie . . . . . aus allen, besonders den ethischen Unterrichtstoffen, fruchtbare **Keime für die Charakterbildung und tüchtiges Streben zu entwickeln.**«

Solchen Forderungen gegenüber kann ein gewissenhafter Lehrer sich unmöglich mit dem blofsen Einbleuen des nötigen Memorierstoffes begnügen, vielmehr mufs sich ihm mit Notwendigkeit die Frage aufdrängen: Wie kannst du den nötigen Lehrstoff so auswählen, anordnen und bearbeiten, dafs er nach Möglichkeit charakterbildend wirkt, dafs er die Keime pflanzt zu einer Gesinnung, die den Zögling dereinst zu einem lebendigen Gliede seiner Kirche macht? Für den Lehrer der Kirchengeschichte lautet die Frage: Wie mufst du Lehrgang und Lehrverfahren einrichten, damit dein Fach an seinem Teile und mit seinen Mitteln zur Erreichung des Gesamt-

zieles des Religionsunterrichtes das Seine beitragen kann? Ein sehr beachtenswerter Wink ist dem Kirchengeschichtslehrer in den »Methodischen Bemerkungen« bereits gegeben. Er soll sich bei der Stoffauswahl »auf die für das religiös-kirchliche Leben bleibend bedeutsamen Vorgänge« beschränken. Damit ist auf das Verhältnis der Schulkirchengeschichte zum kirchlichen Leben der Gegenwart hingewiesen. Die Kirchengeschichte soll, indem sie das Leben und die Entwicklung der Kirche in den Hauptzügen zur Darstellung bringt, Verständnis, Interesse und Teilnahme für das religiöse Gemeinschaftsleben der Gegenwart erwecken und befestigen. Wie geschieht das? Mit encyklopädischer Leitfadenweisheit, wie sie für Examenzwecke dargeboten und eingepaukt wird, läfst sich ein Erziehungszweck nicht erreichen. Also darf eine Schulkirchengeschichte nicht ein einfacher Auszug aus einer wissenschaftlichen Kirchengeschichte sein, denn beim Ausziehen fällt gerade das Anschauliche, das Konkretpersönliche und damit das Teilnahme- und Interesseweckende weg, und es bleibt nur das dürre Gerippe des äufserlich Thatsächlichen verbunden mit allgemeinen Urteilen und zusammenfassenden Überblicken übrig. Derartiger Stoff kann aber die gewünschte Wirkung nicht hervorbringen, weil er in Wahrheit dem Schülergeiste statt Nahrung nur leere Hülsen bietet. Überblicke und Zusammenfassungen haben doch nur für den Wert, der bereits etwas besitzt, was er zusammenfassen und überblicken kann. Bietet man einem Schüler nichts anderes als Auszüge und Übersichten, so ist das gerade so, wie wenn man einem Durstigen leere Becher und Krüge vorsetzt. Ja für den Kenner der Kirchengeschichte haben gedrungene Übersichten einen berechtigten Sinn, sie repräsentieren ihm eine Fülle wirklich vorhandener Anschauungen, aber anders ist es beim Schüler, ihm ist die Übersicht blofs eine Decke, mit der er die Blöfse seines Nichtwissens vor unkundigen Augen verbergen kann. Dafs aus einem derartigen Besitz kein Interesse erwachsen kann, liegt klar auf der Hand, und die Erfahrung, die uns in den Kreisen der Schüler höherer Lehranstalten einen erschreckend hohen Grad von Teilnahmlosigkeit gegenüber religiös-kirchlichen Fragen zeigt, bestätigt nur, was die Psychologie als notwendige Folge der herrschenden Unterrichtsmethode erkennen läfst. Diese Art Unterricht hat also ihren Beruf verfehlt.

Teilnahme entsteht nur aus dem Umgange mit lebensvollen Persönlichkeiten. »Habe ich einer Person selbst ins Gesicht gesehen und, wenn auch nur kurze Zeit, mit ihr mich selbst unterhalten, so habe ich einen tieferen und bestimmteren Eindruck von

derselben, als wenn ich sie mir noch so oft habe beschreiben oder im Bilde vorzeigen lassen.«[1]) Ein solcher »idealer Umgang« mit den grofsen Männern aus der Vorzeit unserer Kirche kann natürlich nur stattfinden, wenn man den Unterrichtsstoff nach seiner extensiven Seite gehörig verkürzt zu gunsten einer intensiveren Beschäftigung mit den Hauptwendepunkten und ihren klassischen Vertretern. Eine rechte Schulkirchengeschichte wird also für theologische Zänkereien und Stänkereien, wie sie sich einst am byzantinischen Hofe abspielten, keine Zeit und kein Interesse haben, ebenso werden die Streitigkeiten der mittelalterlichen und nachreformatorischen Scholastik für die Schule nicht vorhanden sein. Perioden des Stillstandes oder Niederganges, unbedeutendere Persönlichkeiten, Parteibildungen, Kultusformen und dgl. haben kein Recht auf eingehende Behandlung. Dagegen wird den für die Entwicklung des religiös-kirchlichen Lebens bedeutungsvollen typischen Persönlichkeiten eine um so eingehendere Behandlung zuteil werden müssen. Vor allem wird man sie selbst in ihren Schriften zum Zögling reden lassen müssen, denn »das geistige Gepräge einer hervorragenden geschichtlichen Persönlichkeit, die geistige Atmosphäre einer gewissen Zeit, die feineren Schattierungen geistigen Lebens und Strebens werden durch einen, wenn auch ganz beschränkten Einblick in die Quellen viel anschaulicher als durch vieles Hören und Lesen über dieselben.« So werden Augustin, Luther, Spener, Francke, Lessing, Schleiermacher, Wichern in der Schulkirchengeschichte in einer Auswahl ihrer klassischen Schriften zu den Schülern reden. Zu diesen Quellenstücken, die den Hauptinhalt einer Schulkirchengeschichte zu bilden haben, müssen als Ergänzung gut geschriebene, anschauliche Berichte über die Hauptereignisse hinzutreten. Die Klassiker der wissenschaftlichen Kirchengeschichte, Hagenbach und Hase, würden hier vor allem als Muster zu dienen haben. Doch dürfen ihre Darstellungen nicht excerpiert und dadurch verdorben werden, sondern sie müssen so wie sie sind für die Schule fruchtbar gemacht werden. Die Schulkirchengeschichte soll in der Hauptsache nur klassische Darstellungen enthalten, sie ist kein Tummelplatz für untergeordnete Geister. Dafs der Stoff für die Schule zu umfangreich werden möchte, ist nicht zu befürchten, es sollen ja nur die klassischen Wendepunkte der Geschichte behandelt werden und für deren eingehende Behandlung wird hinreichend Zeit vorhanden sein, sobald man sich entschliefst, alles Überflüssige, allen Notizenkram und theologischen Plunder schonungs-

[1]) Zeitschr. f. pr. Theol. Jahrg. 1893. S. 122.



los zu beseitigen. Eine Schulkirchengeschichte mufs ein Buch sein, das sich neben den griechischen, lateinischen und deutschen Klassikern sehen lassen darf, ein Buch, in das sich der Schüler einlebt, wie in seinen Schiller und Goethe.

Das reine Gegenteil eines solchen Buches ist das Handbuch von dem Herrn Archidiakonus Lic. Dr. Paul Viktor Schmidt.[1]) Es ist offenbar zunächst aus Kollegienheften entstanden, wie sie seinerzeit in Leipzig nachgeschrieben zu werden pflegten. Das geht schon aus dem Überwuchern des Reintheologischen und besonders auch daraus hervor, dafs, wie es bei Kollegien gewöhnlich zu sein pflegt, der 1. Teil unnatürlich anschwillt und die gegen das Ende hin liegenden Partieen nicht zu ihrem Rechte kommen. Die Kirchenväter, die theologischen Streitigkeiten der griechischen Kirche, Gnosis, Manichäismus, Monarchianismus, Patripassianismus, Montanismus, apollinarischer, nestorianischer, monophysitischer, monotheletischer, pelagianischer, semipelagianischer Streit, alle diese Sachen erfahren, obgleich sie für das religiöse Leben der Kirche der Gegenwart völlig bedeutungslos sind, eine verhältnismäfsig eingehende Behandlung. Verständlich können sie dem Schüler natürlich nicht gemacht werden, denn um diese dogmatischen Untersuchungen wirklich begreifen zu können, mufs man den philosophischen Begriffsapparat, mit dem diese Männer arbeiteten, nämlich die nachklassische griechische Philosophie kennen. Da eine solche Kenntnis bei den Schülern nicht vorausgesetzt werden kann, so ist das, was ihnen geboten wird, hohler, nichtiger Gedächtniskram, der für die Entstehung selbständigen religiösen Innenlebens in der Hauptsache nur schädigend wirken wird.

Infolge der für alle Partieen des betreffenden Kollegienheftes annähernd gleichmäfsig durchgeführten Verkürzung des Stoffes sind meist nur äufserst dürftige Gerippe von äufserlichen Thatsachen und Notizen, ja oft blofse Schemen übrig geblieben. So heifst es z. B. auf S. 161: »Die leuchtendsten Sterne aber, die am Himmel der damaligen Wissenschaft aufgingen, waren die grofsen Persönlichkeiten der beiden Bettelorden, der Franziskaner und Dominikaner. Sie schreiben nicht mehr blofs Sentenzen sondern Summen, d. h. einheitlich gegliederte, mächtige Systeme, in die sie die Kirchenlehre brachten. Der Hauptsitz dieses wissenschaftlichen Strebens war Paris. Wir

[1]) Ich habe das Werk des Herrn Schmidt zum Gegenstande einer eingehenden Besprechung gemacht, weil ich in ihm den typischen Vertreter einer weitverbreiteten verkehrten Richtung sehe.

merken uns: α) Alexander von Hales (nördlich von Oxford), zu Oxford und Paris gebildet, später Lehrer in Paris, ein Franziskaner. Er starb 1245. β) Albertus Magnus ....« Was in aller Welt hat ein Schüler gewonnen, wenn er die verschiedenen Aufenthaltsorte und das Todesjahr eines ihm völlig gleichgültigen Menschen kennen lernt? Was ist gewonnen, wenn er aufsagen kann, dafs jetzt Summen, früher Sentenzen geschrieben wurden, da er doch weder von dem einen noch dem andern eine Vorstellung hat? Auf S. 243 heifst es, nachdem auf die Verwandtschaft der lutherischen Scholastik mit der mittelalterlichen und auf Lessings Urteil über den Scharfsinn der Scholastiker hingewiesen worden ist, weiter: »Wir merken uns Hutter † 1616 in Wittenberg, Johann Gorhard in Jena († 1657), Abraham Calov, dessen tägliches Gebet es war: »Erfülle mich mit Hafs gegen die Ketzer«, Andreas Quenstedt († 1688), beide in Wittenberg. Man betonte die Reinheit der Lehre und stand in Gefahr, darüber die rechte Gläubigkeit zu unterschätzen im Sinne des wahren innern Lebens. Und so darf es uns nicht wundern, wenn den Männern, die, wie Johann Arndt, † 1621 als Generalsuperintendent in Celle, in seinem erbaulichen, fast in alle europäische Sprachen übersetzten Volksbuche: »Vom wahren Christentume« auf inneres Leben dringen, nicht nur kein Verständnis, sondern geradezu Verketzerungssucht entgegengebracht wurde u. s. w.« — Soll das vielleicht die »von Urteil zeugende, überall in die Sache hineinführende (!), anregende Darstellung« sein, von der in der Vorrede zur 1. Aufl. gesprochen wird? Die Sucht mit gelehrten Notizchen zu prunken geht so weit, dafs Sch. nicht umhin kann, den Schülern S. 27 und 28 sein Urteil über die Hypothese der Herren Loman, Pierson, van Manen und Rudolf Steck mitzuteilen.[1]) Von Clemens von Alexandria heifst es S. 31: »Clemens war ähnlich wie Justin zum Christentum gekommen. Auch er fand in ihm eine Art göttlicher Philosophie, sah aber auch im Heidentum Funken glühen von der Einen Sonne der Wahrheit. Nach 12jähriger segensreicher Wirksamkeit erlebte er die Verfolgung unter Septimius Severus. Ihr entging er, besuchte Jerusalem und Antiochien und kehrte vielleicht nicht wieder zurück. Sein Todesjahr 220 ist unsicher. In drei Schriften legte er seine

---

[1]) Auf Seite 255 werden im Text einige gelehrte Bemerkungen über die Ableitung des Wortes Synkretismus an den Mann gebracht. Für solche Sachen ist Platz. Luthers Schriften »Eine getreue Vermahnung, sich zu hüten vor Aufruhr und Empörung« und »Von der weltlichen Obrigkeit« sind nicht einmal dem Titel nach erwähnt.

Gedanken nieder, in die »Ermahnungsreden an die Helenen«, »den Erzieher« (Pädagogus) und »die Teppiche«. In der ersten schilderte er die Unsittlichkeit des Heidentums. In der zweiten legt er das moralische Leben der Christen dar, wie es sich unter der erzieherischen Thätigkeit Gottes entfaltet. In der dritten stellt er in bunter Mischung allerhand Wahrheiten aus dem alten Heidentum zusammen und widerlegt die Gnostiker. Nicht mit Unrecht hat man ihn wegen seiner Gemütstiefe und seines Gebetsernstes den Mystikern späterer Zeiten an die Seite gestellt, einem Gerson, einem Johann Wessel, einem Fénélon. Nach dem Muster der Hymnen auf griechische Gottheiten hat er in begeistertem Schwunge auch den Gott der Christen in Hymnen gefeiert.« — Was gewinnt der Schüler aus dieser Darstellung? — Einige Phrasen von göttlicher Philosophie, glühenden Funken, Sonne der Wahrheit, einige Notizen über äufserliche Vorgänge und einige Büchertitel mit allgemeinen Redensarten über den Inhalt, der dem Verfasser des Handbuchs wahrscheinlich ebenso unbekannt ist, wie er es seinen Lesern bleiben wird. Bisweilen sind die Notizen noch einfacher und nichtssagender. Seite 66 heifst es z. B.: 3. »Theodoret. Er war Bischof von Cyrrhus in Syrien, ein lautrer, edler Charakter, † 457.« Genügt denn die Thatsache, dafs jemand ein lauterer Charakter ist, um ihm einen Platz in der Schulkirchengeschichte zu sichern? — Auf einer Seite wird die ganze neuere Philosophie von Johann Gottlieb Fichte bis Fritz Schulze und dem »von der Theologie viel zu wenig beachteten, aber durch die Herausgabe seiner Schriften (durch Hohlfeld und Wünsche) uns wieder nahegetretenen Philosophen Krause« summarisch aber unter Anführung sämtlicher Hauptvertreter jeder Schule abgehandelt. Was dabei herauskommt, kann sich wohl aufser Herrn Schmidt und seinen Verehrern jedermann selbst denken.

Bisweilen werden statt der dürren Aufzählung auch blofs Urteile über Personen und Thatsachen geboten, so heifst es S. 30: »Der Assyrer Tatian hat das Hellenentum in Wissenschaft und Sitte unterschätzt.« Weiter erfährt der Leser von dem Mann nichts. Über die Schrift des Irenäus gegen die Ketzer (adversus haereses) wird mitgeteilt, dafs sie in 5 Bücher zerfällt (das ist entschieden von grofser Wichtigkeit), und dafs sie »zeigt, wie der Verfasser mit johanneischer Milde auch kritische Schärfe verbinden konnte, wenn es galt, die Reinheit der Lehre zu schützen.« Aufserdem vergifst Herr Schmidt nicht zu bemerken, dafs viele Schriften des Irenäus verloren gegangen sind. Schade, dafs nicht wenigstens die Titel erhalten geblieben sind,

sie wären sicher den Schülern des Herrn Schmidt nicht vorenthalten worden. Die 95 »kühnen Thesen« von Claus Harms sind nach S. 305 »eine Art von Übersetzung des Geistes des XVI. in den des XIX. Jahrhunderts.« Dieses Urteil mufs der Leser einfach hinnehmen, vom Inhalt der Thesen erfährt er nichts! — »Vincenz von Paula ist (S. 251) eine der leuchtendsten Persönlichkeiten der katholischen Kirche des XVII. Jahrhunderts. Man hat ihn den August Hermann Francke derselben genannt.« Warum? Das Handbuch berichtet nur, dafs er später heilig gesprochen worden ist und einen Orden gestiftet hat. — Luthers Schriften von der Wartburg sind »Blitzstrahlen seines Feuergeistes, die in die Nähe und in die Ferne zuckten.« Dafs diese Blitzstrahlen vielleicht heute noch zündend wirken können, wenn man nur etwas mehr davon erführe, dieser Gedanke kommt unserm Handbuchfabrikanten nicht in den Sinn. — Das Urteil über Lessing ist, wie ich zu meiner grofsen Freude anerkennen mufs, im Laufe der Jahre milder geworden. Nach der 1. Auflage hatte Lessing im Nathan den Juden- und Türkenglauben auf Kosten des Christentums verherrlicht.[1]) jetzt ist das Objekt der Verherrlichung »die Vernunftreligion, welche sich in den positiven Religionen und zwar auch im Christentum nur unvollkommen enthalten finde.« Das ist in Bezug auf historische Gerechtigkeit ein entschiedener Fortschritt, und wenn Herr Schmidt auf diesem Wege weiter geht, wird er vielleicht noch dahin kommen, dafs er Lessing volle Gerechtigkeit widerfahren läfst. Das dann gewonnene Urteil mag er aber getrost für sich behalten und im Lehrbuche lieber etwas aus Lessings klassischen theologischen Schriften mitteilen.

Eine weitere Eigentümlichkeit des Schmidtschen Handbuches und seiner Geistesverwandten besteht darin, dafs Zusammengehöriges nach logischen Kategorieen (Kirchenlehre, Streitigkeiten, Wissenschaft, kirchliches Leben u. s. w.) auseinander gerissen wird. Diese Stoffanordnung mag für eine wissenschaftliche Kirchengeschichte ganz zweckentsprechend sein, in einem Schulbuche ist sie vollkommen verfehlt. Hier müssen Personen im Mittelpunkte stehen, denn nur diese können im Zöglinge lebendige Teilnahme erwecken. Jeder Hauptwendepunkt der Kirchengeschichte mufs daher seinen Repräsentanten haben, in dem und an dem die Zeitereignisse und Verhältnisse zur lebendigen Anschauung gebracht werden.

Für den theologischen Standpunkt des Herrn Schmidt ist das Urteil charakteristisch, das er über Anselm von Canterbury und sein

[1]) Jahrbuch d. V. f. w. Pädagogik XX, S. 110.

Buch »Cur deus homo« fällt. Es lautet (S. 159): »Dieser Mann, eine hochbegabte, durch logische Schärfe wie herzliche Wärme gleich ausgezeichnete Persönlichkeit, hat in seinem Buche durch Aufstellung der Lehre von der Genugthuung (satisfactio) mit gleich bewunderns-würdigem Scharfsinn wie Tiefsinn die Lehre vom Versöhnungs-tod Christi biblisch und philosophisch begründet.« Um zu zeigen, von welcher Art diese scharfsinnige, tiefsinnige, biblische und philo-sophische Begründung ist, führe ich die Hauptsätze aus der Schrift Anselms nach Noacks »Kirchengeschichtlichem Lesebuch«[1]) an: »Aller Wille der vernünftigen Kreatur mufs dem Willen Gottes unterworfen sein . . . Dies ist die einzige Ehre, welche wir Gott schuldig sind . . . Wer diese schuldige Ehre Gott nicht giebt, . . . entehrt ihn . . . . Für den angethanen Schimpf mufs der Mensch mehr wiedergeben, als er genommen hat . . . . Ohne Genugthuung kann weder Gott die Sünden ungestraft lassen, noch der Sünder zur Seligkeit gelangen . . . Nun kontrahiert aber jede, auch die kleinste Sünde eine un-endliche Schuld, weil sie eines unendlichen Wesens Ehre verletzte (Schweizer, Glaubenslehre, II, 181), daher kann niemand die Genugthuung leisten als Gott u. s. w.«

Diese ganze Beweisführung ruht offenbar auf den mittelalter-lichen Begriffen von Recht und Ehre, nach welchen dasselbe Ver-gehen je nach dem Stand der Person, die man verletzt hatte, eine gröfsere oder geringere Satisfaktion erheischte, folglich kann dieser Beweis nur Couleurstudenten und Offiziere überzeugen, weil diese noch an mittelalterlichen Anschauungen über Recht und Ehre fest-halten. Herr Schmidt nennt das eine scharfsinnige, tiefsinnige, biblische und philosophische Begründung der Lehre vom Versöhnungs-tod Christi.

Noch manches könnte ich zur Charakteristik des Schmidtschen Werkes anführen, aber es mag genug sein. Ich möchte meinen Lesern nicht die Gefühle erzeugen, mit denen ich mich durch 318 Seiten hindurchgequält habe. Unwillkürlich fiel mir immer wieder das harte Urteil der »Grenzboten« ein, die in der Dezembernummer des Jahres 1891 geschrieben: »Die Sorte von Religionsunterricht, die zum Teil an den Schulen betrieben wird, ist geradezu eine Sünde und Schande . . . Was in den mittleren und oberen Klassen unserer Gymnasien als ‚Religionsunterricht' geboten wird, ist ja überhaupt kein Religionsunterricht, sondern eine Art von Encyclopädie der

[1]) 2. Aufl. Berlin 1890.

Theologie, wie sie sich etwa für angehende Studenten der Theologie eignet (?). Wenn man weiter nichts in diesen Stunden anzufangen weifs, dann wäre es freilich das Beste, man striche sie ganz.«

In der Vorrede zur 2. Auflage berichtet Herr Schmidt, dafs die »tüchtigsten Schulmänner« sein Buch empfohlen haben. Nach dem Begriff, den man aus dem Handbuche von der pädagogischen Urteilsfähigkeit des Herrn Schmidt bekommt, ist dieses Lob, was er seinen Kritikern ausstellt, sicher von sehr zweifelhaftem Werte.

Nachschrift: Die Verlagsbuchhandlung von F. A. Berger scheint eine grofse Freundin anschaulicher Darstellungen zu sein. In P. V. Schmidts Handbuch hat sie mit bewundernswürdiger Uneigennützigkeit den Typus einer verkehrten Kirchengeschichte mit packender Anschaulichkeit dargeboten, jetzt will sie auch noch ein Bild von der Heruntergekommenheit unsers pädagogischen Rezensententums liefern. Als Beilage zu theologischen und pädagogischen Zeitungen hat sie eine Reihe von Rezensionen zusammendrucken lassen, die dem Schmidtschen Buche fast uneingeschränktes Lob spenden. Das Äufserste leistet das Litteraturblatt der deutschen Lehrerzeitung in folgenden Worten: »Das uns vorliegende Werk ist in seiner Neubearbeitung das beste, welches wir in seiner Art kennen .... Der Stoff ist trotz seiner Reichhaltigkeit doch nicht drückend, trotz seiner Kürze doch nicht lückenhaft. Aller unnötige Verbalismus, alle trockenen Namen und Zahlen sind vermieden u. s. w.« In ähnlicher Weise spricht sich auch die Pädagogische Revue aus. Dafs theologische Zeitschriften über das Schmidtsche Buch entzückt sind, ist sehr erklärlich und verdient keine Berücksichtigung weiter. Für eine Lehrerzeitung aber ist eine Rezension wie die vorstehende in meinen Augen eine pädagogische Selbstbeschimpfung. Wer das »Handbuch« oder auch nur die von mir beigebrachten Proben gelesen hat, der wird bei solchem Lobe fast geneigt sein, an freche Lüge zu denken, aber damit dürfte er sich doch irren. Ich bin der Überzeugung, dafs die pädagogische Unkenntnis und Urteilslosigkeit unserer gewöhnlichen Rezensionsfabrikanten wirklich so grofs ist, dafs sie solchen Unsinn »aus vollster Überzeugung« schreiben können. In richtiger Selbsterkenntnis wagen diese Herren auch meistens nicht, ihre Namen unter die Erzeugnisse ihres Geistes zu setzen. Sobald das aber geschieht, hat meines Erachtens die Redaktion die Verantwortung zu übernehmen. Es wäre gut, wenn auf den Unfug, der mit

pädagogischen Rezensionen getrieben wird, auch von anderen Seiten aufmerksam gemacht und so den Redaktionen das Gewissen etwas geschärft würde.[1])

Das pädagogische Seminar J. F. HERBARTS in Königsberg

Von

K. KEHRBACH - Berlin.[2])

»Der Staat mufs durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat«, diese Worte des preufsischen Königs FRIEDRICH WILHELM III. nach den Tagen von Jena und Tilsit erweckten einen mächtigen Widerhall. Es folgte die Zeit, in der FICHTE, SCHLEIERMACHER, WOLF die Pläne zur Gründung der Berliner Universität entwarfen, um den geistigen Kräften Preufsens einen Mittelpunkt zu schaffen, die Zeit, in der unter jenem Staatsmanne von Perikleïscher Hoheit, wie BÖCKH ihn preist, unter WILHELM v. HUMBOLDT, Männer wie SÜVERN und NICOLOVIUS die Verjüngung der Hochschulen, Gymnasien, Stadt- und Landschulen mit geschickter und rüstiger Hand betrieben. SÜVERN ein Studienfreund, NICOLOVIUS ein Verehrer HERBARTS, beide begeisterte Anhänger PESTALOZZIS! In diese Zeit fällt die Berufung HERBARTS von Göttingen nach Königsberg, eine Berufung, welche wie des Königs Kabinetsordre hervorhob, deshalb erfolgte, weil HERBART »für die Verbesserung des Erziehungswesens nach PESTALOZZIschen Grundsätzen nützlich sein werde«. »Sehr gern«, schreibt HERBART seinem Freunde SMIDT, »diene ich dem Könige, der so vieles überstanden und noch den Mut behauptet hat, auf so grofse Veränderungen im Innern sich einzulassen.«

---

[1]) Dem Schlufssatz des Nachwortes vollständig beistimmend erlauben wir uns die Leser unserer Zeitschrift an einen kleinen Artikel zu erinnern, der in den »Pädagogischen Studien« Jahrgang 1879, alte Folge 23. Hft., Seite 59 ff. erschien und mit einigen Änderungen und Zusätzen im Jahrgang 1884, 4. Heft, Seite 16 f. unter der Überschrift: »Das Rezensententum in der Pädagogik« wiederholt wurde. Wir wollen dafür sorgen, dafs er in einem der nächsten Hefte zum drittenmale erscheint, in der stillen Hoffnung, es werde bei stetiger Wiederholung doch hie und da etwas hängen bleiben und ein nachhaltiger Eindruck erzeugt werden.

Die Schriftleitung.

[2]) Die nachfolgenden bisher noch nicht gedruckten Mitteilungen hatte Herr Dr. KARL KEHRBACH-Berlin auf der diesjährigen 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien, einer Einladung des geschäftsführenden Ausschusses dieser Versammlung folgend, vorgetragen; sie eröffneten die höchst interessanten und ertragreichen Verhandlungen der pädagogisch-didaktischen Sektion und wurden mit vielem Beifall aufgenommen. Die Schriftleitung.

Wie Herbart seine zukünftige Thätigkeit sich dachte, geht aus dem Briefe hervor, den er am 24. Oktober 1808 von Göttingen aus an den Kurator der Königsberger Universität v. Auerswald richtete: »Unter meinen Beschäftigungen liegt mir der Vortrag der Erziehungslehre ganz besonders am Herzen. Aber diese will nicht blofs gelehrt sein, es mufs auch etwas gezeigt und geübt werden. Überdies wünsche ich die Reihe meiner (fast zehnjährigen) Erfahrungen in diesem Fache zu verlängern. Daher trug ich mich schon früher mit dem Gedanken, eine kleine Anzahl gewählter Knaben eine Stunde täglich selbst zu unterrichten, in Gegenwart einiger junger Männer, die mit meiner Pädagogik bekannt wären und die sich nach und nach selbst versuchen würden, an meiner Stelle und unter meinen Augen das von mir Angefangene fortzusetzen. Allmählich würden auf die Art Lehrer gebildet werden, deren Methode sich durch gegenseitige Beobachtung und Mitteilung von Erfahrungen vervollkommnen müfste. Da ein Lehrplan nichts ist ohne Lehrer, und zwar solcher Lehrer, die von dem Geiste des Plans durchdrungen sind und in der Ausübung der Methode es zur Fertigkeit gebracht haben: so würde vielleicht eine so kleine Experimentalschule, wie ich sie mir denke, die zweckmäfsigste Vorbereitung sein für künftige, mehr ins Grofse gehende Anordnungen. Es ist ein Wort von Kant: erst Experimentalschulen, dann Normalschulen.«

Da man damals nun ebenso gut wie heute begriff, dafs die Wurzel der bezweckten Reformen des Erziehungs- und Unterrichtswesens in einer guten Vorbildung der Lehrer liegen müsse, so war das Ministerium sofort bereit, auf Herbarts Pläne einzugehen und ein pädagogisches Seminar zu gründen. Es überliefs dessen Einrichtung vollständig, wie Herbart schreibt, seiner Einsicht. Dies durch Herbart zur Ausbildung von Lehrern gegründete Institut hat von 1810—1833, in welchem Jahre Herbart von Königsberg Abschied nahm, bestanden.

Die Nachrichten, welche bisher über dieses Institut bekannt wurden, sind spärliche. Sie beruhen auf Herbarts »Entwurf zur Anlegung eines pädagogischen Seminarii« von 1809, dem »Bericht des Studierenden Gregor« über seine Thätigkeit am Seminar von 1816, wozu Willmann aufserdem noch hinzufügt Herbarts Bemerkungen »Über einen pädagogischen Aufsatz« und »Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können«. Es findet sich ferner Gelegentliches über das Institut in Herbarts Briefen und endlich hat Möller in der Schmid'schen Encyklopädie Nachrichten gebracht, welche auf den Mitteilungen des vormaligen

Königsberger Provinzialschulrats, jetzigen Kurators in Halle, des Geheimen Ober-Regierungsrates D. Schrader beruhen.

Gewifs fiel es auf, dafs nichts Ausführlicheres über das Institut vorlag. Als ich im Jahre 1877 mit den Vorbereitungen zu meiner Ausgabe der sämtlichen Werke Herbarts begann und mit mehreren der einstmaligen Schüler, Freunde und Pensionäre Herbarts mich in Verbindung setzte, traten mir zwei Meinungen darüber entgegen: Strümpell der mich durch seinen kundigen Rat so oft gefördert hat, hielt es nicht für wahrscheinlich, dafs überhaupt viele Berichte von Herbart über das Institut vorhanden sein könnten, es hatte nach seiner Erinnerung ein Schüler Herbarts, Taute, Berichte verfafst; der Prediger und spätere Rittergutsbesitzer Voigdt, welcher 1825 in das Institut eingetreten war und eine Geschichte desselben zusammenzustellen vorhatte, wie er mir 1879 schrieb, wufste nur zu vermuten, dafs die amtlichen Verhandlungen über das Institut in das preufsische Ministerium nach Berlin und hier wahrscheinlich den Weg alles Fleisches gegangen seien. Wenigstens habe er, was die letztere Vermutung betreffe, von dort bis jetzt noch nichts erhalten können. Bald hernach aber sind, nachdem ich wiederholt darum gebeten hatte, eingehende Nachforschungen zu halten, unter längst reponierten Aktenbeständen zwei Faszikel mit über 180 Nummern, darunter 21 von Herbarts Hand, welche sich sämtlich auf sein Seminar beziehen, gefunden und ist ihre Benutzung mir freigegeben worden. Sie sollen zunächst in den Veröffentlichungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte bekannt gemacht und sodann, wie ich bereits angezeigt habe, in den zwölften Band meiner Herbart-Ausgabe aufgenommen werden. Ich habe Mitteilungen aus ihnen bisher unterlassen, weil zur Vervollständigung des Bestandes eine Durchforschung der Archive des Königsberger Kuratoriums, Konsistoriums, Provinzialschulkollegiums, sowie der Königsberger philosophischen Fakultät an Ort und Stelle nötig war, die sich bisher nicht hat ausführen lassen.

Wenn ich nun, der liebenswürdigen Einladung des geschäftsführenden Vorsitzenden unserer Sektion, des Herrn Direktor Dr. Hannak folgend, jetzt bereits Mitteilungen bringe, so leitet mich dabei der Gedanke, dafs auch diese, wennschon auf einem vielleicht noch nicht vollständigen Material beruhenden, Nachrichten gerade hier in Wien willkommen sein dürften. War es doch Wien, wo aufser in Leipzig die Herbartsche Philosophie zuerst Fufs fafste. Ich erinnere nur an Exner, dessen Denkmal wir gestern enthüllt haben, an Exners Lehrer, den Professor der Philosophie, späteren Arzt

Rembold, welcher als der eigentliche Begründer der Herbartschen Schule in Österreich angesehen werden darf, an Lott u. s. w. Und noch bis in unsere Zeit ist hier das Interesse für Herbart ein bedeutendes geblieben. Ich erinnere an die Herbart betreffenden Veröffentlichungen, welche die Wiener Akademie durch ihr hervorragendes Mitglied Robert Zimmermann hat besorgen lassen und noch besorgen lassen wird. Auch die pädagogischen Bestrebungen Herbarts haben an der hiesigen Universität in dem Vorsitzenden des auf Herbartscher Basis beruhenden Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, in Theodor Vogt ihren Vertreter. Und wenn ich zum Schlusse noch hinzufüge, dafs der Mann, dessen segensreiches Gedächtnis wir gestern feierten,[1]) dafs Bonitz es war, dessen Bemühungen ich die Seminar-Akten verdanke, so werden meine Mitteilungen sich Ihrer freundlichen Aufnahme versichert halten dürfen; einfache und anspruchslose Mitteilungen, kein erschöpfender Vortrag, denn dazu würde gehört haben, die Fäden, die von Herbarts Theorie hinüberleiten zu seinen praktischen Bethätigungen, und wiederum diejenigen, die von den praktischen Erfahrungen zu dem System führen, blofszulegen: eine Aufgabe von lohnender Art, deren Erfüllung aber das Mafs der hier gestatteten Zeit weit überschreiten würde.

Nach Herbarts erstem »Entwurf zur Anlegung eines pädagogischen Seminarii« vom Jahre 1809, dessen ich bereits gedacht habe, würde »ein pädagogisches Seminarium, das seinen Namen ganz verdiente, eine Veranstaltung sein, wodurch die Erziehung in den wichtigsten ihrer mannigfaltigen Formen zur Anschauung gebracht, und worin dem Lernenden zu eigener Übung so weit Gelegenheit gegeben wäre, dafs bei fähigen jungen Männern das Bewufstsein ihrer pädagogischen Kräfte dadurch geweckt werden könnte«. Nach Herbart kann dies nicht erreicht werden in den bestehenden Schulen oder mit einem Haufen von Knaben, etwa in einem Institut, sondern nur da, wo eine Beobachtung von Individuen möglich ist, in der Familie. Er fordert mithin, dafs ein schon geübter Lehrer als Hauslehrer in eine Familie tritt, welche ihm zwei Knaben, zwischen dem 8. und 10. Lebensjahre stehend, bietet. »Wäre«, so sagt er, »einer von beiden jünger, so müfste es ein vorzüglich lebhaftes Kind, wäre eins älter, so müfste es ein vorzüglich reines und sanftes Gemüt sein.« »Der Erzieher«, fährt er nun fort, »gestattet in jeder eigentlichen Lehr-

[1]) Am Eröffnungstage der Philologenversammlung wurde das Denkmal, das dem ehemaligen Unterrichtsminister Grafen Leo Thun und seinen Räten Franz Exner und Hermann Bonitz in den Arkaden der Universität errichtet worden war, enthüllt. Die Schriftleitung.

stunde die Gegenwart von 4, höchstens 6 Personen aus der Zahl derer, welche den Vortrag der Pädagogik hören oder gehört haben.«

»Der Erzieher läfst sich wöchentlich einige Stunden sprechen von denjenigen Studierenden, die seinen Rat wünschen für diesen und jenen Unterricht, den sie etwa selbst erteilen. Besonders aber hat er denen, die es verlangen, Auskunft zu geben über den Zusammenhang seiner Lehrstunden mit dem Ganzen der Erziehung überhaupt. Denn auch über die feineren Mafsregeln der Zucht soll er den Studierenden so viel Aufschlufs geben, als dies ohne Besorgnis, dem zukünftigen Rufe der Zöglinge zu schaden, geschehen kann. Hingegen was nur von fern als häusliches Geheimnis könnte betrachtet werden, dies soll ihm als solches heilig sein.

Mit dem öffentlichen Lehrer der Pädagogik steht der Erzieher in beständiger Rücksprache. Man setzt voraus, dafs beim Anfange beide einstimmig sind in den Grundsätzen; sollten in der Folge Differenzen entstehen, so ist der Erzieher an den Rat des Lehrers der Pädagogik nicht wie an eine Vorschrift gebunden; er mufs aber den Rat anhören und die Gründe, weshalb er ihn nicht befolgt, entwickeln. Der Fall, dafs im allgemeinen Mifshelligkeiten zwischen beiden eintreten möchten, wird nicht erwartet; die höheren Obrigkeiten würden darüber nach den Umständen verfügen. — Eine der wesentlichsten Pflichten des Erziehers ist, dafs er jährlich eine Abhandlung ausarbeite, worin er nach seinen Erfahrungen einen Teil der Theorie aufzuhellen suche. Diese Abhandlung überliefert er dem Lehrer der Pädagogik, und dieser sendet sie, wenn es verlangt wird, mit seinen Bemerkungen den Herren Staatsräten, welche dem Erziehungsfache vorstehen. Zu wünschen ist, dafs die Abhandlung sich für den Druck eignen möge.«

Herbart schlägt vor, im Anfange gleich 2 Erzieher zu beschäftigen. Sie sollen ihr Gehalt vom Staate beziehen (für beide zusammen setzt er 400 Thlr. an), um nicht von den Eltern abhängig zu sein. Die Eltern sollen sich nur verpflichten, dem Erzieher ein Zimmer in der Nähe der Kinder anzuweisen, ihn an ihrem Tische teilnehmen zu lassen und sollen den Unterricht ganz den Anordnungen des Erziehers anheimgeben.

Der Entwurf wurde genehmigt, kam aber nicht zur Ausführung, da der junge Mann, den Herbart für die Stellung des Erziehers im Auge gehabt hatte, sein Göttinger Zuhörer Pape, bereits eine andere Versorgung angenommen hatte.

Herbart traf deshalb eine andere Einrichtung, über die er am 7. August 1810 berichtet und welche er »didaktisches Institut« nennt

— (in dem Verzeichnisse der Königsberger Vorlesungen erscheint sie seit Sommer 1815 als »Institutum didascalicum«) — da es nur auf die Kunst des Unterrichtens berechnet, hingegen der viel weitere Umfang der übrigen pädagogischen Übungen aus Mangel an Gelegenheiten davon ausgeschlossen sei.

Wie nun war diese Einrichtung beschaffen? Diejenigen Zuhörer Herbarts, die an dem didaktischen Institute teilnehmen, wählen sich anfangs jeder 2—3 Knaben ihrer Bekanntschaft, um ihnen nach einem mit Herbart besprochenen Lehrgange wöchentlich 4—5 Stunden in einem Unterrichtsgegenstande zu geben, den sie nach Verabredung mit den anderen ausgesucht haben. Im Sommer kommen diese Praktikanten der Reihe nach mit ihren Knaben in das Auditorium Herbarts und unterrichten hier in Gegenwart der übrigen Praktikanten. Zwischen diese praktischen Vorführungen tritt wöchentlich eine pädagogische Vorlesung, in welcher Herbart, wie er berichtet, »die dargestellten Einzelheiten auf das Ganze der Erziehung zurückführt«. Nach den Lektionen erfolgt Herbarts Kritik und zwar unter vier Augen. Da Knaben aus den verschiedensten Lebensaltern und die verschiedensten Unterrichtsgegenstände vorgeführt wurden, so konnten mannigfaltige Formen des Unterrichts ihre Darstellung finden. Mitunter gab auch der Direktor des Königsberger Fridericianum, der mit Herbart befreundete Gotthold im Laufe des Sommers einige Musterlektionen.

Dafs bei dieser Einrichtung sich sehr bald Übelstände eingestellt haben müssen, wird niemand bezweifeln. Herbart gesteht es auch in seinen verschiedenen Jahresberichten von 1813 bis 1817 rückhaltslos ein. Zunächst sind schon die Schwierigkeiten bei dem Suchen nach Schülern grofse. Hat aber der Praktikant Schüler gefunden, so tritt nur zu häufig ein, dafs diese den Unterricht unregelmäfsig besuchen und wegen seiner Unentgeltlichkeit gar nicht einmal würdigen. Die Mängel des didaktischen Instituts seien nur deshalb weniger fühlbar geworden, weil ein guter Geist die aus vorzüglichen Köpfen bestehenden Praktikanten beseelt habe. Im Jahre 1815 ist er doch aber genötigt zu sagen, dafs die Schülerkalamität auch auf das Interesse der Studierenden lähmend wirkte: es könne keiner derselben nur das geringste Interesse für seine Lehrlinge fassen, und somit fehle das erste Motiv, ohne welches ein wahres Lehren unmöglich sei. So könne das nicht weiter gehen, er müsse bleibende Schüler und zwar unter seiner unmittelbaren Aufsicht haben. Das liefse sich erreichen, wenn er eine geringe Zahl von Pensionären annehmen dürfe. Dazu müsse ihm aber die Regierung behilflich sein. Es bedürfe einiger geräumiger

und wohlgelegener Zimmer, eines mäfsig grofsen Gartens, »denn die Jugend bedarf des freien Himmels«, eines fixen Gehaltes für einen im Hause wohnenden, die Aufsicht führenden Lehrer.

Das Ministerium fordert ihn auf, seine Vorschläge zur Verbesserung zu machen. In einer Eingabe vom 4. Dezember 1814 schlägt Herbart vor, die pädagogische Professur solle mit einem Pädagogium im kleinen verbunden werden. Dieses Pädagogium solle die mittleren Klassen des Gymnasiums und der höheren Bürgerschule darstellen. Und weshalb die mittleren Klassen? Weil es in diesen am meisten auf pädagogischen Geist und auf dessen Übung und Fertigkeit ankomme, während in den oberen Klassen noch eher die blofse Gelehrsamkeit etwas leiste. Das Alter der Knaben dürfe nur zwischen 9 und 12 Jahren variieren, die Schülerzahl nur 12 bis 20 betragen, mehr nicht, es würde »sonst gehen wie in grofsen Schulen, wo das Schwungrad die Beweger mit sich fortreifst, so dafs Routine entsteht, statt der Erfahrung.«[1]) Der Staat müsse für das Lokal sorgen und Freistellen für ärmere Schüler einrichten. Dann müsse er noch zwei fest angestellte Lehrer haben, die im Hause wohnen und die Aufsicht führen. Für diese beiden seien 600 Thlr. Gehalt anzuweisen. Habe er 1000 Thlr. (natürlich ohne die Kosten für Wohnung und Garten), so könne er 10 Lehrer in Übung halten, nämlich zwei feste (zu 600 Thlr.) und acht Praktikanten (zu 400 Thlr.), die sich ein jeder zu wöchentlich 4 Lehrstunden verpflichten müfsten. Doch würde er auch mit weniger zur Not auskommen, mit 700 Thlr. (zu den bisher bewilligten 200 Thlr. also noch 500 Thlr.), wovon er als Wohnungszuschufs (da er wegen der Pensionäre eine gröfsere Wohnung mieten müsse) 100 Thlr., für Gartenmiete 50 Thlr., für einen aufsichtführenden Lehrer 250 Thlr. und für 6 Praktikanten 300 Thlr. bedürfe. Freilich müsse er sich gestehen, dafs dieser Vorschlag eines Pädagogiums als Privatinstituts, insbesondere in einem gemieteten

[1]) Im Jahr 1817 will er aber nur 6—12 Schüler bei 7 Lehrern haben. Im Jahr 1821 sagt er: »Die Anzahl der Zöglinge darf nicht gröfser sein als eben nötig, um den Seminaristen die nötige Mannigfaltigkeit der Arbeit zu gewähren.« Und er begründet es im Jahresberichte von 1830/31: »Schon zu der Zeit, da in meinem Hause 13 Zöglinge waren, fand ich, dafs die Notwendigkeit, so viele Knaben im Unterrichte zu fördern, der wichtigsten Sorge, den Seminaristen die zweckmäfsige Übung zu schaffen, Eintrag that. Unter vielen Schülern entsteht ein Korporationsgeist, welcher der Erziehung fremd ist; und die Lehrer, wenn sie für eine Menge sorgen müssen, werden von der Bewegung dieser Menge fortgezogen; auf diese Weise bekommen sie eine Routine, die sie für Erfahrung halten, die aber den pädagogischen Blick trübt, statt ihn zu bilden.« Auch 1833 hebt er hervor, dafs die geringe Schülerzahl die Arbeit erleichtert habe.

Lokale, sich als ein sehr wunderlicher Lappen, der den wahrhaft königlichen Einrichtungen des jetzigen Preufsens angeheftet wäre, übel ausnehmen würde.

Das Ministerium bewilligte zunächst die 500 + 200 Thlr.; in betreff des Lokals müsse günstige Gelegenheit abgewartet werden, es erwarte hierüber weitere Vorschläge. HERBART war inzwischen in Unterhandlungen wegen Ankaufs eines Hauses getreten. Bevor diese abgeschlossen wurden, fafste er noch einmal die Punkte zusammen, die hier möglich schienen:

a) Der Staat kauft selbst ein Grundstück, ein Haus mit Garten, zur Wohnung für den Direktor und den Aufseher; oder

b) HERBART kauft das Haus und wird hierbei von dem Ministerium unterstützt; oder

c) das Ministerium mietet ein Lokal; oder

d) das Seminar wird aufgehoben.

HERBART ist dafür, dafs der Staat selbst kauft, und er exemplifiziert hierbei auf den botanischen Garten, die Sternwarte, die medizinischen Anstalten, die noch dazu in der Periode des öffentlichen Unglücks gegründet seien.

Mit bemerkenswerter Liberalität kommt ihm das Ministerium entgegen, fast drängt es den Kurator, welcher, wie man aus den Akten ersieht, nichts weniger als unthätig war, die Sache zu beschleunigen. Es bewilligt einen Zuschufs von 3000 Thlr. aus der Universitätskasse zu 5% und unter Vorkaufsrecht an dem erworbenen Hause, daneben für die von ihm abzutretenden Räumlichkeiten 250 Thlr. Miete, aufserdem 500 Thlr. zur ersten Einrichtung und es bewilligt ihm daneben noch die von ihm erbetene Gehaltserhöhung von 200 Thlr. Am 24. April konnte der Kurator berichten, dafs HERBART wegen des HÖPFNER'schen Grundstückes hinter der Universität in Unterhandlung stand, und kurz nach Ostern zog das Institut in das neue Haus. Der 3000 Thlr. hatte HERBART nicht bedurft, er nahm nur die 500 Thlr. zur ersten Einrichtung und gab dafür der Universität das Vorkaufsrecht auf das Haus; sie zahlte für die Räumlichkeiten ihm 250 Thlr. jährliche Miete. Mit dem Einzug in das neue Haus beginnt für die Anstalt eine neue Periode, die des pädagogischen Seminars.

Ich gestatte mir hier einige Mitteilungen über Lehrer- und Schülerzahl, Unterrichtsgegenstände, Lehrbetrieb der eben abgelaufenen Periode von 1810 bis 1818 zu machen. Die Zahl der Praktikanten schwankt zwischen 2 und 10, nämlich 2 während der Jahre 1813

und 1814, weil die Studenten zu den Fahnen geeilt waren, 10 im letzten Jahre. Über die Schülerzahl sind nicht immer genaue Angaben gemacht.[1]) 1816 bis 1817 stand eine Zeitlang nur ein kleiner achtjähriger Knabe, Herbarts Pensionär, zu Gebote; er wurde von 7 Lehrern unterrichtet.[2]) —

Über die Unterrichtsgegenstände und ihre methodische Behandlung seien folgende Bemerkungen beigebracht. Als Elementarstoff treten in sämtlichen Berichten Anschauungsübungen hervor, die nach Herbarts ABC der Anschauung eingerichtet sind. Näheres hierüber fehlt. Später schliefsen sich, seit 1813 die sphärischen Anschauungsübungen an.[3]) — Eine hervorragende Stellung nimmt innerhalb der Unterrichtsgegenstände, ganz in Gemäfsheit des Herbartischen Systems, die Odysee ein. Im Jahr 1818 treten für den zehn- und den vierzehnjährigen Schüler einige Bücher Ilias und seit Michaelis 1818 Herodot hinzu. Im Jahre 1814 liest ein Praktikant mit einigen Primanern Sophokles, im Sommer 1812 ein Praktikant auf Herbarts Betrieb mit ausgesuchten Primanern Platons Republik: ich will im voraus bemerken, dafs er 1819 dasselbe Werk Platons mit dem fünfzehnjährigen Gutzeit lesen läfst und gerade diese Lektüre damit begründet, dafs er das frühzeitige Studium desselben für äufserst wichtig in Beziehung auf Moralphilosophie halte und es ihn sehr schmerzen würde, wenn die Lesung desselben gemifsbilligt würde. Der gleiche Grund ist auch für ihn mafsgebend, als er im Sommer 1812 Cicero de finibus mit ein paar ziemlich erwachsenen jungen Leuten durchnehmen läfst. — Als lateinischen Schriftsteller finden wir zunächst für die unterste Stufe den Eutrop, der vor- und rückwärts übersetzt wurde, letzteres, wie jedes Exerzitium unter Anleitung des Lehrers und zwar deshalb, weil er »alles Exerzitienmachen, was den Schülern für sich allein überlassen wird, für völlig zweckwidrig« hält, »solange nicht ein gewisser Grad von Fähigkeit, sich lateinisch auszudrücken, vorhanden ist«. Dabei wurde beobachtet, dafs der Schüler lieber bei der Lektüre verweilte, wenn er die betreffende Partie der Geschichte vorher kannte; war dies nicht der

---

[1]) Wahrscheinlich deshalb, weil, wie Herbart ausdrücklich anmerkt, »im Seminar nicht die Lehrlinge, sondern die Seminaristen die Hauptsache sind.« (1817.)

[2]) Es wurde zwar noch ein kleines Mädchen, das in seinem Hause war, mit unterrichtet, es kam jedoch wegen seiner geringen Fähigkeit nicht in Betracht.

[3]) Hier füge ich ein, dafs das Manuskript zu Herbarts Anschauungslehre der sphärischen Formen 1817 fertig war und seit Michaelis 1817 danach unterrichtet wurde. Es wird hierdurch die Datierung dieser Arbeit möglich, welche Hartenstein in das Jahr 1825 zu verlegen geneigt ist.

Fall, so blieb er zurück. Infolgedessen ging der betreffende Praktikant damals, da in der Geschichte gerade der Punische Krieg behandelt worden war, zu Nepos' Hannibal über. — Einmal (1813) war aufser den schon erwähnten libri de finibus auch Cäsars Gallischer Krieg mit älteren Schülern gelesen worden, doch, weil dieselben wenig befähigt waren, ohne rechten Erfolg. — Grammatischer Übungen geschieht zwar öfters Erwähnung, doch fehlt es an Angaben, aus denen sich ein Schlufs auf den grammatikalischen Betrieb ziehen liefse. — Der Geschichtsunterricht wird nach Herodot, Livius und Plutarch, das Leben Alexanders nach Arrian gegeben, gelegentlich der Erwähnung des Unterrichts in der Deutschen Geschichte bedauert Herbart, seine Praktikanten nicht auf ähnliche Vorbilder verweisen zu können. Zur Unterstützung des Unterrichts liegt übrigens die Karte bei der Hand und werden Bilder aus Montfaucons Altertümern vorgezeigt. — Noch traten als Unterrichtsfächer auf: Religionslehre, Algebra, Geometrie, Geographie, Naturgeschichte (mit Benutzung von Hirschmanns Tempel der Natur), Botanik, Mineralogie.

Der Vorteil des eigenen Hauses kam der Anstalt sofort zu gute. Es findet eine ununterbrochene Aufsicht durch den ersten Lehrer, der im Hause wohnt, statt. Praktikanten und Schüler, welchen letzteren der Gartenbesuch sich sehr nützlich erweist, zeigen gröfsere Frische. »Wohl durfte« ruft Herbart aus, »sich das Seminar früherhin einzelner mehr glänzender Köpfe rühmen, aber nie zuvor konnte es den Grad von Zusammenwirkung der Kräfte erreichen, wie jetzt, nie so weit vorgeschrittene Lehrlinge aufstellen, an denen die Richtigkeit des Unterrichts sichtbar wurde.« Als ihm anfangs Lehrer mangelten, deren er eine gröfsere Zahl bedurfte, hielt er eine Reihe von öffentlichen Vorlesungen zur Einführung in das pädagogische Seminar. Dies hatte, verbunden mit dem Anblick des Seminars, zur Folge, dafs 5 Studierende sofort bereit waren, einzutreten. »Könnte die Anstalt, berichtet Herbart, nur in der Richtung, die sie genommen hat, fortschreiten, so würde sie einem dreyfachen Zwecke entsprechen«, nämlich

„1. den einzelnen Seminaristen Gelegenheit zur pädagogischen Übung darbieten,

2. verbesserte Lehrmethoden praktisch bewähren;

3. pädagogische Erfahrungen bereiten, die zur öffentlichen Bekanntmachung geeignet wären, und die Wissenschaft weiter bringen könnten.

Von diesen dreyen Zwecken ist der erste in gewissem Grade bisher immer erreicht worden; und für den zweyten manches ge-

schehen, was jedoch der Vollendung noch bedarf; der dritte aber ist bis jetzt zu hoch; denn Erfahrungen, denen ein wissenschaftlicher Wert soll zuerkannt werden, müssen einen Grad von Vollständigkeit und Genauigkeit besitzen, den unsere Physiker sehr gut, die heutigen Pädagogen aber noch gar nicht zu kennen scheinen; und so lange im Seminar blofs Jünglinge, die selbst noch Vorlesungen hören, die Lehrer sind, wird die gewonnene Erfahrung stets durch die Fehler dieser jungen Leute getrübt seyn, — beynahe so sehr, als sie auf öffentlichen Schulen durch die Menge der Schüler, und die gänzliche Unmöglichkeit, diese genau zu beobachten und zu behandeln, auch unvermeidlich getrübt wird. Soll es eine Anstalt geben, worin wirkliche Erfahrung gesammelt werden kann, so mufs in ihr ein solcher Überflufs an reifen pädagogischen Kräften vorhanden seyn, dafs die Sorgen, Unterricht für die Schüler in hinreichender Menge herbeizuschaffen, unmerklich werden. Das pädagogische Seminar, worin mehr Lehrer als Schüler zu seyn pflegen, würde einer solchen Anstalt nahe kommen, wenn es wenigstens ein paar Lehrer von reifen Kräften besäfse.«

Freilich tritt bald wieder ein anderer Übelstand auf, die wachsende Zahl der Zöglinge verschiedenen Alters und mit ihr die Zahl der Lehrstunden. Es war, wie bereits erwähnt, Herbarts Ideal, seine Praktikanten in 2 Klassen zu beschäftigen. In das Jahr 1819 ging er wirklich mit 2 Klassen, aber, wie sein Bericht lautet, »die beiden v. Keudell« — neu dazugekommene Pensionäre, die einen „weniger als gewöhnlichen Hofmeister“ gehabt hatten, und keine Kenntnisse mitbrachten — »verrückten den ganzen Plan durch ihre Fortschritte«, so dafs die 7 Schüler des Jahrs 1819 schliefslich eine Erledigung der Klassenpensa von der untersten Klasse bis in die Sekunda und über dieselbe hinaus verlangten. Schon die gelesenen Schriftsteller kennzeichnen den Umfang der Pensa; im Griechischen: Odyssee, einige Bücher Ilias, Herodot, Xenophons Memorabilien, Platons Kriton, Apologia und Republik; im Lateinischen: Eutrop, einige Lebensbeschreibungen des Nepos, die Äneide, Cäsars de bello Gallico, die Verrinen. Ein Schüler treibt Herbarts ABC der Anschauung, ein anderer bekommt einen Abrifs der Logik. — Dem gegenüber mangelt es nicht selten an Lehrern, so dafs nicht nur Herbart selbst, sondern sogar seine Frau mit unterrichtete. Der Sinn für Pädagogik war bisweilen unter den Königberger Studenten sehr gering, im Berichte des Jahres 1819 klagt Herbart, er habe die beiden letzten Winter nur 3 Zuhörer in seinen pädagogischen Vorlesungen gehabt. Dagegen kommt es auch

wieder vor, dafs er seine philosophischen Vorlesungen mit 80 Zuhörern [1]) beginnt. Um sich nun einen gleichmäfsigeren Bestand von Zuhörern zu sichern, macht er der Regierung den Vorschlag, ihm aufzutragen, am Ende seiner Vorlesungen jedesmal mit denjenigen Zuhörern, die sich dem geistlichen und Lehr-Stande widmen, eine Prüfung anzustellen und hierüber ein ausführliches Protokoll an das Kuratorium zur Mitteilung an das Konsistorium einzureichen. Er macht auch noch den Vorschlag, es möge die Regierung, um den Besuch der Sonnabendsversammlungen, in denen von den Seminaristen Lehrproben vorgeführt wurden, zu erhöhen, über diesen Besuch von den Studierenden Zeugnisse verlangen und womöglich auf Grund eines vorher anzustellenden Examens.

Die Zahl der Seminaristen betrug 1823 : 10, 1824 freilich nur 7 (was ihn zu dem Seufzer veranlafste: »Das pädagogische Seminar ist seiner Natur nach ein Bau, der periodisch einfällt, wenigstens zum Teil und dann nur allmählich seine vorige Höhe wieder erreicht,« [2]), aber 1825 waren es wieder 10, also die gewünschte Normalhöhe von 2 ständigen Lehrern und 8 Praktikanten. Ohne wesentliche Veränderung blieb es so bis zu Herbarts Abgange und der Auflösung des Seminars im Sommer 1833. Obwohl die Regierung auf seinen Vorschlag hinsichtlich der Zeugnisse eingeht, mufs aber Herbart doch schon in den nächsten Jahren berichten, dafs »auf die desfalls zu erlangenden Zeugnisse wenig Wert gelegt wird. Die Sonnabendsbesprechungen werden unregelmäfsig besucht.«

Was die Schüler anbelangt, so kann er berichten, dafs einige der angesehensten Familien der Stadt und Umgegend ihre Kinder dem Institut, welches als Erziehungsanstalt bedeutend gewonnen habe, anvertraut hätten. Er übergeht aber auch nicht die ungünstigen Urteile, denen das Seminar ausgesetzt war. Manche dieser Urteile hätten übrigens schon durch den Erfolg an den Schülern widerlegt werden können. So berichtet Herbart: es las der 15jährige Gutzeit, der noch vor 2½ Jahren ein unwissender Knabe war, mit Verständnis das vierte Buch von Platons Republik und löste mit Gregors elfjährigem Bruder, der vor 1½ Jahren noch nicht richtig schreiben gelernt hatte, sowie mit Gustav v. Keudell, der vor einem Jahre noch

[1]) Das waren etwa ²/₅ aller Königsberger Studierenden.

[2]) Worte, die freilich in Gegensatz treten zu denen des Berichts von 1823 über die beiden vorhergegangenen Jahre: »Das Seminar ist seitdem ruhig fortgewachsen, wie eine Pflanze, die in ihrem Boden feststeht, keiner besonderen Kultur, sondern nur Aufmerksamkeit bedarf und gesund genug ist, um einige zufällige Beschädigung ertragen zu können.

nicht 1/2 und 1/3 addieren konnte, kubische Gleichungen. — So war Julius v. d. Osten, der erst in seinem 13. Jahr anfing, Latein zu lernen, 3 Jahre später (1823) Primaner; er hatte aufserdem bei Herbart selbst in 13 bis 15 Stunden die Logik durchgearbeitet und, fügt Herbart seinem Bericht hinzu, »er findet nichts mehr schwer«.

Jedenfalls aber die beste Verteidigung gegen jene Urteile war die, dafs er seine Methode, die er jetzt als völlig ausgebildet betrachtete, darlegte; eine Darlegung, welche, da sie durch die später gemachten Erfahrungen in keinerlei Hinsicht alteriert worden ist, eben so gut im letzten Berichte von 1833 als Quintessenz aller im Seminar gemachten Erfahrungen das Schlufskapitel hätte bilden können.

»Die Hauptpuncte, welche alle gleich wesentlich scheinen, sind folgende:

1. Anfang der alten Sprachen mit der Odyssee. Die Erfahrung hat gelehrt, dafs dazu gar keine schwer zu befolgenden Vorschriften nötig sind; der Lehrer mufs aber treu fleifsig arbeiten; ist er durch das erste Drittheil der Odyssee glücklich durchgekommen, so wird seine Mühe nun schnell erleichtert.

Nachstehende Regeln mufs er nothwendig beachten:

a) Im ersten Buche sieht er noch nicht auf Vocabeln, sondern blofs auf das Gemeinste der Flexionen. Er lieset 5, 10, 12 Verse in der Stunde.

b) Beym zweyten Buche fängt er an, gelegentlich nach den schon früher vorgekommenen Worten zu fragen. Er lieset nur wenig mehr.

c) Mit dem vierten Buche beginnt ein Vocabelnbuch. Stündlich oft 20—30 Verse.

d) Am Ende des vierten Buches tritt eine Pause ein, um die Paradigmen streng wieder durchlernen zu lassen.[1])

e) Von nun an macht die copia vocabulorum die Hauptarbeit der Kinder aufser den Stunden. Die Lesung geht rasch; oft 50 bis 80 Verse die Stunde.

f) Nach Endigung der ganzen Odyssee wieder eine Pause im Lesen; es werden statt dessen leichte Sätze aus dem Anfang der

---

[1]) Herbart macht hierzu folgende Anmerkung: Auf einem Gymnasium würde man die vier ersten Gesänge der untersten Klasse als beständige Lektion zuteilen müssen; und das Übrige der nächstfolgenden übergeben. Oder eine Klasse müfste für diesen Gegenstand in zwey Coetus zerschnitten werden; wofern übrigens darauf gerechnet würde, dafs die Schüler auf dieser Klasse in der Regel zwey Jahre lang bleiben sollten. Doch gilt dies Alles nur unter der Voraussetzung, dafs man das Klassensystem bey seiner gewohnten Einrichtung lasse.

Chrestomathie von Jakobs den Kindern deutsch vorgesagt, und der Lehrer hilft sie ins Griechische zu übersetzen. Hierbey das Nöthigste aus der Syntax, nebst erweitertem Unterricht im Etymologischen der Grammatik. Diese Arbeit mufs einige Monate fortgehn; dann folgt Herodot (mit vielen Auslassungen), später Xenophon; der Versuch, die Ordnung dieser Autoren umzukehren, ist nicht gut ausgefallen.

2. Anfang des ernstlichen Unterrichts im Lateinischen mit der Äneide. Hier geht eine Vorbereitung durch leichte Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische (nur in ganz kurzen Sätzen) voran, um bey der Gelegenheit die Grundbegriffe der Grammatik im allgemeinen, und der Lateinischen Wortfügung insbesondere, aufzuklären; zu demselben Zwecke wird auch ein leichtes Buch, gewöhnlich Eutrop, äufserst langsam gelesen. Sobald aber die Odyssee endigt, beginnt unvorzüglich die Äneide. Hier sind nun keine besondern Vorschriften nöthig. Es findet sich, dafs selbst wenn die Odysse nur mit mäfsigem Erfolg durchgearbeitet war, die Äneide leicht in guten Gang kommt. Dafs man sie nicht mit einem gelehrten Commentar belasten darf, ist wohl unnöthig zu beweisen.

Hiebey bemerke ich, dafs Ovids Metamorphosen (die neuerlich gerechten Anstofs erregt haben, und eben so wenig als Terenz je auf Schulen hätten sollen geduldet werden,) von mir später als Virgil stellenweise benutzt werden, um rascheres Lesen lateinischer Poesie zu bewirken. Es gebührt sich, den leichtfertigen Dichter leicht weg zu lesen, mit Ueberschlagungen, die ihn unschädlich machen. Junge Leute mit ovidischer Tändeley lange aufzuhalten, würde ihren Geschmack eben so wenig bilden, als ihre Sitten. An mancher Frivolität einer früheren Zeit sind einige alte Autoren gewifs nicht unschuldig.

3. Ausführliche historische Erzählungen, genau nach dem Muster eines alten Auctors. Früher nahm ich dazu den Herodot, jetzt meist den Livius; weil Römische Geschichte besser in den Lehrplan pafst, und Herodot weit früher im Original gelesen wird als Livius. Dieser Unterricht bildet beym Lehrer den Vortrag; und vereinigt auch die ungleichartigsten Köpfe der Kinder zu einer gemeinsamen Bewegung, weil er alle ohne Unterschied unwiderstehlich ergreift. Der Lehrer findet seine Vorschrift ganz in seinem Auctor.

4. Anschauungs-Uebungen; ebene und sphärische. Bekanntlich ist dies Lehrmittel ursprünglich Pestalozzis Erfindung; von mir aber gänzlich umgearbeitet worden. Der Lehrer mufs Trigonometrie verstehen und man mufs ihm die nöthigen Apparate in die Hände geben. Besondere Schwierigkeiten kommen dabey gar nicht vor; sie existirten nur in der Einbildung, so lange die Sache neu war.

5. Bey Knaben, deren geistige Entwickelung zurückgeblieben ist, analytische Gespräche über bekannte Gegenstände. Regelmäfsige Lehrstunden dieser Art lasse ich seit langer Zeit nicht mehr halten, weil die Zeit fehlt; aber wo irgend eine Verwahrlosung wieder gut zu machen ist, kann man dies Hilfsmittel nicht entbehren. Spaziergänge an Orte, wo etwas Merkwürdiges zu sehen ist, müssen zuweilen damit verbunden werden.

Die vorstehenden Nummern beziehen sich auf den Anfang des Unterrichts.

Die folgenden auf die Fortsetzung:

6. Lateinische Syntax, nicht früher noch später als der Lernende dazu reif ist; gewöhnlich im dreyzehnten Jahre. Das Kriterium der Reife ist: anfangende Leichtigkeit im Lesen des Cäsar, welcher der Äneide folgt. Früher würde (wie leider meistens auf Schulen) Zeit und Kraft damit getödtet werden; länger warten darf man aber auch nicht, sonst kommt die Latinität nicht zur Reife. Sobald die Syntax einmal angegriffen wird, mufs sie mit ganzer Kraft und Anstrengung, — und, welches sehr wesentlich ist, in der kürzesten möglichen Zeit (ein Halbjahr bis dreiviertel Jahr) durchgearbeitet und aus der Grammatik dergestalt auswendig gelernt werden, dafs für jede Regel die pagina gemerkt wird. Da sich diese Arbeit nicht auf eine lange Zeit zerstreuen darf (denn die ganze Syntax mufs dem, der sie gebrauchen will, auf einmal vorschweben,) so erlaube ich nicht, Exercitien dazwischen zu schieben; aber ich fordere, dafs die wohlgewählten Beyspiele aus einer guten Grammatik gröfstentheils mit gelernt werden.

Hier ist nun eine Hauptsache, dafs die Möglichkeit, sehr schlechte lateinische Exercitien zu machen, wie sie auf den Schulen in unteren Klassen gewöhnlich vorkommen, rein abgeschnitten werde. Gleich die ersten Exercitien, welche man aufgiebt, müssen den Lehrling so gut vorbereitet finden, sowohl durch Lektüre als durch Grammatik, dafs er nur wenige Fehler macht. Das Gegentheil ist der Grund zahlloser unnützer Correcturen, woran die Lehrer ihre Zeit verschwenden und worauf die Schüler wenig achten. So lange der Schüler nicht sicher genug ist, lasse ich lieber ganze Kapitel aus Cäsar, später aus Cicero auswendig lernen; auch Uebersetzungen, die früher aus dem Latein ins Deutsche gemacht waren, zum Zurück-Uebersetzen ins Latein, mündlich unter Anleitung des Lehrers benutzen.

7. Auf die lateinische Syntax lasse ich jetzt, da ich einen tüchtigen jungen Mann dazu habe (Lehmann), comparative Griechische und Lateinische Syntax folgen. Allein ich erlaube nicht, dafs die

Zeit mit langen griechischen Exercitien verdorben werde, welches ein schädlicher Luxus ist.

8. Rückkehr zum Homer, namentlich zur Ilias, um philologisch genaue Kenntnifs dieses Dichters, sammt der Grundlage der gelehrten Kunde des Alterthums zu gewinnen.

9. Lesung des Platon und des Cicero ungefähr zu gleicher Zeit. Jetzt habe ich es erreichen können, dafs Platons Republik und Ciceros erstes Buch de officiis genau zugleich gelesen wurden. Der Gewinn, dafs beyde sich gegenseitig erläutern und ergänzen, und dafs damit eine gute Kenntnifs des Besten aus der Moralphilosophie der Alten gegründet wird, ist augenscheinlich. Hieran schliefsen sich deutsche Ausarbeitungen, veranlafst durch Gespräche über das Gelesene.

Endlich 10. ein mathematischer Unterricht, der sich gleich nach den Anschauungs-Uebungen durch Geometrie, Trigonometrie, Algebra, bis zu der vollständigen Lehre von den Logarithmen mit Hülfe des Differentiirens und Integrirens rasch fortbewegt, damit der Schüler Umsicht bekommt; dann zu der Lehre von den Kegelschnitten zurückgeht, wo er ausführlicher und verweilender wird; überdies sich seitwärts zu den Elementen der Astronomie fortzieht (mit Hülfe der populären Briefe von Brandes,) und einige Proben von Statik und höherer Mechanik mit in sich begreift, so dafs der Lehrling deutlich vor Augen sieht, mit welcher Gewalt die Mathematik sich das Entlegenste und das Schwer-Verwickelte zu unterwerfen im Stande ist. — Diesen Unterricht habe ich bisher selbst geben müssen. Diejenigen Studirenden, welchen ich ihn hätte anvertrauen können, waren durch Herrn Prof. Bessel zu sehr an ihre Arbeit gefesselt, als dafs ich ihre Mitwirkung im Seminar hätte benutzen können.

Das Übrige brauche ich nicht einzeln anzugeben. In Dingen, worin der übliche Gymnasial-Unterricht genügt, habe ich nichts verändern wollen. Die zuvor bezeichneten Punkte liegen in der ganzen Sphäre des eigentlich erziehenden Unterrichts zerstreut; und dies alles zugleich nunmehr im Seminar wirklich ausgeführt und im beharrlichen Fortgehen begriffen ist: so bekenne ich, das Seminar durch meine eigene Kraft allein nicht mehr höher heben zu können, sondern mich hier an der Grenze meines Vermögens zu befinden.« —

Ich bin am Ende. Überblicke ich nun das noch einmal, was ich Ihnen mitgeteilt, und was von dem Nichtmitgeteilten in meinem Gedächtnisse sich bewegt, so sind es besonders zwei Punkte, die mir des Hervorhebens wert scheinen. Die Erziehung war für Herbart etwas so Heiliges, dafs wesentlich nur die Gefühle, die in dem Leben

einer edlen Familie den reinsten Ausdruck finden, den Anknüpfungspunkt für seine soeben dargelegten praktischen Bestrebungen bilden konnten. Daher sein Eifer, dem Erzieher und Zögling das Familienleben so viel als möglich zu ersetzen.

Das andere, was gerade hier auf der Philologen-Versammlung hervorgehoben zu werden verdient, war seine Überzeugtheit von der Bedeutung des klassischen Altertums für Erziehung und Unterricht. Dieses klassische Altertum, das er kannte wie selten einer! Kein Geringerer als Lobeck hat, als die Kunde von Herbarts Tode die Herzen seiner Königsberger Freunde erschütterte, das bezeugt. »Hellenischer Art«, ruft er aus, »war die Euphemie seines Ausdrucks und Urteils; sein Schönheitssinn .... Wie sich sein Geist selbst im Lichte des Altertums, im Anschaun seiner Meisterwerke entfaltet hatte, so galt auch in seiner Erziehungslehre der philologische Unterricht als eine der bewegenden Hauptkräfte, wenn auch entkleidet von dem grammatischen Detail. Denn er glaubte, dafs die Anfänge der Menschenbildung, wie sie der ionische Sänger schildert, das so lebendige Gemälde einer Zeit, in welcher sich die lauterste Sitteneinfalt mit dem tiefsten Gefühl für das Heilige und Schöne vereinigte, er glaubte, dafs jene unvergänglichen Vorbilder edler Menschlichkeit auf den jugendlichen Geist schneller und bildender wirken müfsten, als die Architektonik der Sprache, deren grofsartige Proportionen selbst das geübte Auge nicht immer zu ermessen vermag.«

Zu Lessings Laokoon[1])

Von

Dr. **Alfred Rausch** in Jena.

»Auf zweierlei Weise kann der Geist höchlich erfreut werden, durch Anschauung und Begriff. Aber jenes erfordert

[1]) Die Besprechung dieser Frage, die namentlich in Gymnasialkreisen lebhaftes Interesse hervorrufen dürfte, wurde durch das Buch des Professors der Kunstwissenschaft an der Universität Königsberg Dr. Konrad Lange, erschienen 1893 in Darmstadt bei A. Bergstraefser, veranlafst. Es führt den Titel: »Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend.« Indem wir hier einen Punkt aus diesem interessanten Werk herausgreifen, möchten wir unsere Leser zugleich zur Lektüre des Ganzen anregen und die Mitteilung daran knüpfen, dafs eine ausführliche Anzeige der Langeschen Schrift im XXVI. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, herausgegeben von Prof. Vogt in Wien, erscheinen wird.

Die Schriftleitung.

einen würdigen Gegenstand, der nicht immer bereit, und eine verhältnismäfsige Bildung, zu der man nicht gerade gelangt ist. Der Begriff hingegen will nur Empfänglichkeit, er bringt den Inhalt mit und ist selbst das Werkzeug der Bildung. Daher war uns jener Lichtstrahl höchst willkommen, den der vortrefflichste Denker durch düstre Wolken auf uns herableitete. Man mufs Jüngling sein, um sich zu vergegenwärtigen, welche Wirkung Lessings Laokoon auf uns ausübte, indem dieses Werk uns aus der Region eines kümmerlichen Anschauens in die freien Gefilde des Gedankens hinrifs.«[1]) Wer diesem Ausspruche Goethes diejenige Beachtung schenkt, die er verdient, der wird nicht leicht irre gehen können, wenn es gilt, den Bildungswert und die Verwendung von Lessings Laokoon für das Gymnasium zu bestimmen. Allerdings wird er alsbald zugeben müssen, dafs die Laokoonlektüre lediglich dem Begriffe dient, dafs bei ihr oft über kunsttheoretische Fragen, für die den Schülern die Anschauung fehlt, verhandelt wird wie über die Lehren der Poetik, für die eine Fülle von Beispielen zu Gebote steht, er wird einräumen müssen, dafs es ein Fehler des Gymnasialunterrichtes ist, wenn er für die nötigste Anschauung der Kunstwerke zu sorgen unterläfst; und er wird es demjenigen Dank wissen, der nachdrücklich und sachkundig auf diesen Mangel hinweist. Das hat jüngst Konrad Lange gethan, und wir sehen darin ein Hauptverdienst seiner Schrift von der künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend.

Durch diese Schrift kommt endlich wieder einmal in die pädagogische Debatte ein neuer bedeutender Gedanke, sie entdeckt wirklich einen von den Gründen des allgemeinen Mifsbehagens und empfiehlt Mittel zur Abhilfe, die einer ernstlichen Prüfung wert sind. Denn es müssen die Wege gefunden werden, die bildenden Künste, namentlich die Malerei in den Unterricht hineinzuziehen, die fremdsprachliche Lektüre, den Unterricht im Deutschen, in der Geschichte, in der Religion durch Anschauen von Kunstwerken zu bereichern, ein Gegengewicht zu schaffen gegen die abstrakt-wissenschaftlichen Studien, Hand und Auge zu üben, den Geschmack und das Urteil durch die Betrachtung zu lenken und zu veredeln. Merkwürdig ist es darum, dafs in Langes Buche gerade die Laokoonlektüre, die doch bisher noch die einzige offizielle Nötigung war zur Beschäftigung mit Kunst und Kunstlehre, verworfen wird als wertlos, ja als schädlich. Die Sache ist wichtig genug, um auf diese Verhandlungen Langes S. 82—86 näher einzugehen.

[1]) Goethe, Dichtung und Wahrheit, VIII. Buch.

Einen Hauptgrund zur Verwerfung der Laokoonlektüre findet Lange in dem Übelstande, dafs ein Interpret des Laokoon sich genötigt sieht, auf Schritt und Tritt den Verfasser des Irrtums, der unvollkommenen Sachkenntnis, der Befangenheit zu zeihen, so dafs der Schüler in Gefahr kommt, allen Respekt vor dem grofsen Kunstrichter zu verlieren. Lange ist in grofser Sorge um den guten Namen Lessings: »Heifst das die Liebe und Verehrung für die Klassiker unserer Litteratur fördern, dafs man von ihren Schriften gerade diejenigen lesen läfst, die einer sachlichen Kritik am wenigsten Stand halten?« Allein das heifst doch die Aufgabe eines Lessinginterpreten sehr einseitig verstehen. Denn dessen erste Aufgabe ist es keineswegs, Lessing an der Gegenwart zu messen und zu zeigen, wie wir es so herrlich weit gebracht haben. Vielmehr mufs Lessing zuerst gemessen werden an der Vergangenheit, welche jenseits des Laokoon liegt. Darum gilt es den Laokoon im Lehrgange des deutschen Unterrichts an diejenige Stelle zu rücken, wo sich die grofse Wendung der deutschen Litteratur zur Klassizität vorbereitet, durch welche an die Stelle der französischen Muster die »edle Einfalt und stille Gröfse der Antike« als Ideal tritt. Gleich diese ersten Worte des Laokoon deuten das Ziel der ganzen geistigen Bewegung an und erinnern auch den Ausleger des Werkes daran, dafs er schon an dieser Stelle das Verständnis der Iphigenie und des Tasso anbahnt.

Der Schüler kennt Proben aus Klopstocks Messias und wird mit Kleists Frühling bekannt gemacht; über Hallers Alpen erfährt er das Nötige aus dem Laokoon selbst, und er vernimmt mit Erstaunen von Bodmers Noachide, von deren neun Gesängen drei der Schilderung der Arche Noahs gewidmet sind. Dieser Breite, dieser heillosen Schilderungssucht gegenüber, welche den Hauptfehler der deutschen Litteratur vor 1766 bildete, erscheint Lessing als Erretter, der aus den grofsen Gewässern, die den deutschen Parnafs umfluteten, auftaucht mit seinem Quos ego wie Neptun mit dem Dreizack. Dieses Verdienst Lessings ist so augenscheinlich, dafs man um sein Ansehn nicht besorgt zu sein braucht. Was will es dagegen besagen, wenn er in einigen archäologischen Exkursen irrt, die man ohnehin bei der Lektüre längst sich gewöhnt hat zu übergehen, da sie auch die Grundgedanken gar nicht berühren.[1]) Also auf die Kunstwerke unserer klassischen Literaturperiode ist vor allem der Laokoon zu beziehen; denn das Verständnis dieser zu begründen, ist die erste und wich-

[1]) Vgl. Georg Schilling, Laokoon-Paraphrasen. Leipzig 1887. — Rudolf Lehmann, Der deutsche Unterricht. Berlin 1890.

tigste Aufgabe des deutschen Unterrichts, der auch die Laokoonlektüre dient. Wenn Lange das nicht völlig übersehen hätte, würde er sich auch nicht so absprechend geäufsert haben und würde nicht annehmen, dafs der Lehrer bei der Laokoonlektüre, da er doch mit Lessings veralteten Anschauungen dem Kunstverständnisse nicht aufhelfen könne, nur eine inhaltlose dialektische Übung treibe.

Allerdings darf es uns nicht allein darauf ankommen, den Laokoon für das Verständnis der Klassiker zu verwerten. Es ist gewifs auch nötig, Lessings Lehren auf die Gegenwart zu beziehen und an Kunstwerken neuer und neuester Zeit zu messen. Dabei werden sofort die Schranken von Lessings Theorie deutlich hervortreten. Auf solche Mängel hinzuweisen, wie Lange auf S. 82 und 83 thut, schadet gar nichts. Wenn Lessing die Malerei nicht von der Plastik sondert und seine Entscheidungen lediglich im Hinblick auf die Plastik trifft, während die früheren Kunstrichter Gottsched und Breitinger den umgekehrten Fehler begingen, so ist das ein willkommener Anlafs für den Unterricht, Lessing zu ergänzen. Bei der Besprechung des bedeutenden XVI. Kapitels ist es leicht zu zeigen, dafs es der Malerei weniger als der Plastik versagt ist, Handlung darzustellen, da sie am Schauplatz und der Komposition die Mittel hat, die Körper an der Bewegung teilnehmen zu lassen. Es kann ferner nur nützen, auch auf dem Gebiete der Poesie über Lessing hinauszugehen, indem man die Erörterungen über Homer durch Beachtung des Nibelungenliedes ergänzt. Alle diese ergänzenden Betrachtungen und Berichtigungen werden den Schüler vor dem Glauben bewahren, dafs er aus dem Laokoon den Mafsstab für die Kunstwerke aller Zeiten gewonnen habe, und werden ihm die Notwendigkeit fühlbar machen, die Gedanken Lessings weiter zu entwickeln.

Wir können also kein Unglück darin sehen, dafs der Schüler mit dem Schönheitsideal Lessings und Winckelmanns bekannt gemacht wird. Wenn es auch das Häfsliche nicht so völlig ausschliefst,[1]) wie Lange es darstellt, so ist allerdings ihr Begriff vom Schönen zu eng und unzureichend, da er hauptsächlich von den damals bekannten Werken der Plastik abstrahiert ist und der Malerei nicht gerecht wird. Merkwürdigerweise läfst sich nun Lange in seinem ganzen Buche durchweg die entgegengesetzte Einseitigkeit zu Schulden kommen, da er für seine wichtigsten Entscheidungen nur die Malerei berücksichtigt. Wenn er das Wesen des Kunstgenusses in jenem Hin- und Heroscillieren zwischen Schein und

---

[1]) Vgl. Lessing, Laokoon, Kap. XXIV.

Wirklichkeit, zwischen Natur und Nachbildung sucht, so pafst diese Begriffsbestimmung wohl auf die Malerei und allenfalls auf die Plastik, aber nicht auf die Musik, Poesie und Baukunst; und wenn er meint, dafs die Kunst in der Regel nur auf dem faulenden Boden der Kultur gedeihe, so kann er wiederum nur an die Malerei gedacht haben, da ihm die Volksepen wie HOMER und das Nibelungenlied, selbst ÄSCHYLUS und SOPHOKLES widersprechen.

Es zeigt sich somit, dafs wir keine Veranlassung haben, uns in der Wertschätzung von LESSINGS berühmtem Schriftchen irre machen zu lassen; denn es sind für die Beurteilung des Laokoon mehr Faktoren zu berücksichtigen, als es in LANGES Buch geschehen ist.[1]) GOETHE hat hier bereits das Richtige gesehen. Aber unsere Dankbarkeit für die Wahrheiten, die der Verfasser im übrigen den Gymnasien sagt, ist viel zu grofs, als dafs wir um des einen Punktes willen seine Stimme überhören sollten. Wir verschmerzen es auch leicht, dafs er sich im allgemeinen Lehrer und Schüler der Gymnasien nicht unfähig und unkundig genug vorstellen kann. Das mag für seinen nächsten Zweck praktisch sein und entspricht ja auch wahrscheinlich seinen Erfahrungen. Aber so gering auch sein Vertrauen zu den Gymnasien ist, es kann doch nicht bezweifelt werden, dafs das Beste für die Erfüllung jener Zukunftsträume von einem herannahenden Jahrhundert der Kunst doch vom Gymnasium geleistet werden mufs. Philosophische Vorlesungen auf Universitäten werden niemals in unserer Zeit eine philosophische Bildung in weiteren Kreisen zuwege bringen, seitdem wir keine Artistenfakultät mehr haben und jeder Student sich beeilt, seine Fachstudien zu betreiben. Ebensowenig werden kunsthistorische Vorlesungen im stande sein, ein goldenes Zeitalter der Kunst zu schaffen. Wenn das Verständnis und Interesse für die bildenden Künste gefördert werden soll, dafs es ein Element der nationalen Bildung werde, so kann es nur durch die didaktische Vorarbeit der Schule geschehen: freilich nicht durch Vorträge, sondern da gilt es viel tiefgründiger zu arbeiten, damit diese Pflanze ihre Wurzeln tief in den Boden treiben und von allen Seiten Nahrung an sich ziehen kann.

Wie das aber möglich ist, worin der rechte Kunstsinn besteht und wie ein Volk dazu erzogen wird, das hat schon vor hundert Jahren JUSTUS MÖSER, der als ein Vorläufer KONRAD LANGES Beachtung verdient, in seinen Patriotischen Phantasien (IV. Bd., S. 10 ff.)

---

[1]) Vgl. auch die Preufsischen Jahrbücher, 72. Bd., Juni 1893, S. 541 u. 542. Ferner: Prof. Dr. K. FREY, Deutsches Wochenblatt 1893, No. 10, S. 116.





in dem feinsinnigen Aufsatze »Über das Kunstgefühl« ausgesprochen, indem er von der Ansicht ausgeht, »dafs es der Hauptfehler unserer heutigen Erziehung sei, dafs wir unsere Jugend früher zur Wissenschaft als zur Kunst anführen.«

Naturwissenschaftliche Hypothesen im Schulunterricht

Von

Dr. R. Tümpel in Mülhausen i. E.

I.

»Erfahrung ist ohne Zweifel das erste Produkt, welches unser Verstand hervorbringt, indem er den rohen Stoff sinnlicher Empfindung bearbeitet.[1]) Die Ursache dieser sinnlichen Empfindung verlegt unser Verstand in eine Welt aufser uns. Neue Wahrnehmungen reihen sich an die alten; wir beobachten ihr Nacheinander. Im Verlauf dieser Erfahrung wird die Welt aufser uns immer reicher, immer mannigfaltiger. In ihr finden wir die Quelle unserer Freude, in ihr die Quelle unserer Schmerzen, unserer Befriedigung und unserer Enttäuschung. In dieser Welt leben wir, bethätigen wir uns nicht nur praktisch, sondern sie ist auch ein Gegenstand unseres Nachdenkens. Im Verlaufe unseres Lebens bemerken wir nun, dafs eine Reihe von Wahrnehmungen häufig vereinigt auftreten. Diese Summe von Wahrnehmungen prägt sich eben durch wiederholtes Auftreten unserm Gedächtnis als ein Ganzes ein. Ganz natürlich erscheint es uns daher, diesem Ganzen einen Namen zu geben. Wir haben die Wahrnehmung süfs, hart, in Wasser löslich und so weiter. Dieser Summe von Wahrnehmungen geben wir den Namen Zucker. Ja, wir gehen noch weiter; wir erklären die verschiedenen Wahrnehmungen als Eigenschaften einer Substanz, die wir eben in diesem Fall Zucker nennen. Dem naiven, unbefangenen Denken erscheint nun diese Annahme einer Substanz als etwas durchaus Natürliches, ganz Selbstverständliches. Indessen ist es doch klar, dafs wir nie die Substanz selbst irgendwie wahrnehmen können, sondern nur stets das, was wir ihre Eigenschaften nennen. Trotzdem ist dieser Substanzbegriff auch dem wissenschaftlichen Denken durchaus unentbehrlich, wenn es ihm auch anders gegenüber steht, als das naive Denken. Entschieden soll hier nicht werden, ob dieser Substanzbegriff a priori

[1]) J. Kant: Kritik der reinen Vernunft. Reclamsche Ausgabe. 1881, S. 35.

als Kategorie in unserm Verstande liegt, ob er also denknotwendig ist, oder ob dieser Substanzbegriff einen anderen Ursprung hat, ob er z. B. nur aus dem Streben hervorgegangen ist, Einheit in die Vielheit der Erscheinungen zu bringen, oder ob er der Gewohnheit sein Dasein verdankt. Wie gesagt, auf eine prinzipielle Erörterung dieser Frage soll hier nicht eingegangen werden: es soll hier nur der Wert ihrer Anwendung auf thatsächliche Verhältnisse geprüft werden. Aber selbst wenn auch der Substanzbegriff an sich als notwendig gefafst wird, so bleibt doch hypothetisch, ob gerade die vorliegenden Wahrnehmungen als Merkmale eines Begriffes zu vereinigen sind. Dafs hundertmal diese und gerade diese Verbindung von Wahrnehmungen auftrat, macht es nicht im mindesten denknotwendig, dafs diese Verbindung auch zum 101. Mal auftritt. Trotzdem eine solche auf Beobachtung begründete Bildung der Begriffe Hypothese ist, veranlafst sein unerschütterlicher Glaube an seine Begriffe den Verstand noch zu weiteren Verallgemeinerungen. Die Wahrnehmung lehrt, dafs eine Reihe von Dingen, die der Beobachtung unterworfen werden, eine Reihe von bestimmten Eigenschaften haben. Der Begriff dieses Dinges ist leicht gebildet, nämlich alle Dinge mit den Merkmalen a, b, c, d haben den und den Namen. Diese Merkmale treten nach meiner Beobachtung zusammen auf. Wenn also a, b, c auftreten, so glaube ich sicher zu sein, dafs auch d auftritt. Finde ich also einen neuen Gegenstand mit den Eigenschaften a, b, c, so meine ich sicher zu sein, dafs auch d vorhanden ist. Alle Welt stellt diese Induktion an, Wissenschaft wie alltägliches Leben, aber sie beruht nur auf einer Annahme, denn nichts in der That verbürgt mir, dafs d immer mit a, b, c verbunden sein mufs. So beginnt, wenn man will, der Verstand seine Arbeit mit einer Annahme, nämlich mit der Annahme, dafs seine von ihm gebildeten Begriffe immer und jederzeit der Wirklichkeit entsprechen. Doch bei dieser seiner Schöpfung bleibt der Verstand nicht stehen; sein Bedürfnis nach Notwendigkeit treibt ihn noch weiter. Nicht nur seinen von ihm gebildeten Begriffen schreibt der Verstand Notwendigkeit zu, sondern auch der Aufeinanderfolge der Dinge, welche er mit seinen Begriffen zu erfassen strebt. Er sucht den Wechsel seiner Vorstellungen nach den Gesetzen der Kausalität zu verbinden. Untersucht soll hier nicht werden, ob wir solche Kausalitätsurteile kraft eines in unserem Verstande angelegten Denkgesetzes fällen, oder ob sie in anderen Bedürfnissen des Verstandes ihren Ursprung haben. Eben dieses Kausalitätsbedürfnis nötigt uns aber, zu jeder Erscheinung der äufseren Welt die Ursache, zu dieser Ursache wieder die Ursache zu finden, bis wir, dieses

Streben fortsetzend, zu letzten giltigen Sätzen kommen, aus denen alle Erscheinungen mit Denknotwendigkeit als allgemeingiltig und notwendig sich ergeben. Haben wir dies erreicht, so ist unserm Bedürfnis nach Erkenntnis Genüge geschehen, wir haben alle Einzelwahrnehmungen in das System unserer Begriffe eingeordnet und alle Veränderungen als notwendig, als Folgen eben jener Sätze erkannt. Ein ideales Weltbild liegt dann vor uns. Aber wie kommen wir in der äufseren Welt zu diesen obersten, letzten Sätzen? Da es sich um die Erkenntnis der äufseren Welt handelt, so kann dies nur wieder durch Beobachtung geschehen. Wir beobachten, dafs ein Körper X die Veränderung x erleidet, wenn der Körper Y die Veränderung y erleidet; wir beobachten ferner, dafs Körper, die dem X gleichartig sind, dieselben Veränderungen x erleiden, wenn die Veränderung y eintritt. Wir bemerken das, wie gesagt, an allen X, und gleich ist der Satz aufgestellt, dem jenes Bedürfnis nach Notwendigkeit und Allgemeingiltigkeit apodiktische Gewifsheit zuschiebt, dafs alle Körper X immer die Veränderung x erleiden, wenn y eintritt. Aber dieses Urteil, auf einen durch Beobachtung erkannten Thatbestand angewendet, ist wieder nur eine Hypothese, denn durch kein empirisches Verfahren lassen sich alle X der Beobachtung unterwerfen, Ausnahmen können bestehen. Durch kein empirisches Verfahren läfst sich zwingend darthun, dafs nicht auch Veränderungen u, v, w u. s. w. der Körper U, V, W. u. s. w., die vielleicht durch die Veränderung y verdeckt werden, jenes x bewirken. Es war ein lange geglaubter Satz, den auch jedermann glaubte, dafs der Raum hinter einem beleuchteten, undurchsichtigen Körper unter allen Umständen, wenn eben nur eine Lichtquelle vorhanden war, dunkel bleibe, bis sich eben doch zeigte, dafs in diesem Raum hinter dem Körper unter Umständen doch Licht und mehr Licht sein könne, als wenn der schattenwerfende Körper überhaupt nicht vorhanden wäre. Kurz, wir sehen, Hypothesen sind unvermeidlich. Bilden wir Begriffe, so sind sie hypothetisch, fällen wir auf beobachtete Thatsachen sich beziehende Urteile, mögen diese nun den Körpern Eigenschaften zulegen, oder den Kausalzusammenhang behaupten, so sind sie hypothetisch. Die Hypothese ist von der Natur des Denkvermögens unzertrennlich, sobald wir uns an die Verarbeitung der Wahrnehmungen aufser uns begeben, und zu dieser drängt uns das Bedürfnis unseres Verstandes, das dringend Befriedigung erheischt. Viele dieser so durch Induktion gefundenen Erkenntnisse haben nun allerdings die Natur einer Hypothese für uns verloren. Viele Begriffe z. B. sind ganz und gar mit unserm Denken verwachsen, dem sie als Wahrheiten erscheinen.

Kein Chemiker wird zweifeln, dafs alles Gold gelb ist, kein Physiker, dafs Luft sich beim Erwärmen ausdehnt. Die Hypothesen sind ein unentbehrliches Hilfsmittel für die Wissenschaft bei ihrer Forschung. Wollen wir neue Wahrnehmungen wissenschaftlich verarbeiten, d. h. sie einordnen in das System unserer Begriffe und sie in Kausalzusammenhang setzen mit dem von unserer Erkenntnis schon in Besitz genommenen Wahrnehmungen, so kann das nur geschehen nach Erwägung und Beobachtung aller möglichen Beziehungen zwischen jenen neuen und diesen alten Wahrnehmungen. Da dies von vornherein in den meisten Fällen nicht möglich ist, so sind die Sätze, die jene Beziehungen aussprechen, zunächst immer Hypothesen. Dieselben werden erst im Laufe der Forschung näher geprüft. Finden sie sich im Widerspruch mit unserer sonstigen Erfahrung stehend, so werden sie verworfen; lassen sich diese Hypothesen mit unserer sonstigen Erfahrung in Verbindung setzen, so verlieren sie ihren Charakter als Hypothesen und nehmen für uns den Charakter wissenschaftlich erkannter Wahrheiten an. Also alle Erforschung der äufseren Welt beginnt mit Hypothesen, die im Verlauf der Forschung je nach den Ergebnissen derselben aufgegeben werden oder sich in wissenschaftliche Resultate verwandeln. Unter Hypothesen im eigentlichen Sinne versteht man also vorläufig angenommene, noch der Bestätigung bedürftige Sätze, aus denen mit Denknowendigkeit eine Reihe beobachteter Erscheinungen sich ergeben, oder letzte Sätze, aus denen eine Reihe anderer Sätze ableitbar ist. Als Hypothesen im eigentlichen Sinne gelten aber nicht mehr solche Annahmen, auf denen unsere ganze Naturbetrachtung ruht, z. B. die Annahme von Kräften, oder Sätze, die durch fast alltägliche Erfahrung bestätigt sind, wie z. B. die Erfahrung, dafs es ein nicht rostendes, sehr schweres u. s. w. Metall giebt, das gelb ist, d. h. dafs alles Gold gelb ist. Hypothesen lassen sich auf verschiedene Weise finden. Zunächst durch das oben schon behandelte Verfahren der Induktion, dann aber auch auf folgende Weise. Man hat z. B. den Satz: »Jede in Wasser gelöste Barytverbindung wird durch Schwefelsäure in Form eines weifsen in Salzsäure unlöslichen Niederschlages gefällt. Dieser Satz ist ein bejahendes allgemeines Urteil. Kehrt man den Satz um, so erhält man das Urteil: »Manche weifse, in Salzsäure unlösliche, durch Schwefelsäure aus einer wässerigen Flüssigkeit entstandene Niederschläge sind aus einem Barytsalz entstanden.« Dieser Satz ist, wenn man ihn zu einem allgemeinen Urteil erhebt, zunächst eine Hypothese, da es auch noch andere derartige Niederschläge geben könnte. Erst durch weitere Beobachtung wird er zur Wahrheit. Ein zweiter Weg also, um zu

wissenschaftlichen Hypothesen zu gelangen, besteht in der Umkehrung allgemein bejahender Sätze. Dadurch bekommt man zunächst nur ein partikulares Urteil, welches eben dadurch, dafs man es zu einem allgemeinen erhebt, zu einer Hypothese wird. Endlich führt noch der Analogieschlufs zur Hypothese. Wenn von einem Gegenstand bekannt ist, dafs ihm eine Reihe von Eigenschaften zukommt, so vermutet man, dafs ein zweiter Körper, der einige Eigenschaften jenes ersten Körpers hat, ihm also ähnlich ist, auch noch mehr Eigenschaften jenes ersten Körpers hat. Dieses Urteil ist natürlich nur wieder eine Hypothese, die der Bestätigung bedarf. Wert haben jedoch nur Hypothesen, die auf einem der drei angegebenen Wege gefunden sein mögen, wenn zur Erklärung des Unbekannten Erscheinungen, Kräfte u. s. w. gebraucht werden, welche schon aus der Erfahrung bekannt sind. Neue Kräfte dürfen nur eingeführt werden, wenn nachgewiesen werden kann, dafs die schon bekannten unverträglich sind mit der zu erklärenden Erscheinung.

Nachdem so gezeigt worden ist, dafs die Entstehung der Naturwissenschaften unauflöslich mit Hypothesen verknüpft ist, dafs die Wissenschaften ihrer gar nicht entraten können, ist wohl die Frage auch von Interesse, ob die Übermittelung der von den Forschern erworbenen Erkenntnisse an die nachfolgenden Generationen auch von Hypothesen günstig beeinflufst werden kann. Für Unterrichtsanstalten, die selber wieder Gelehrte, Forscher ausbilden wollen, beantwortet sich diese Frage natürlich sofort mit ja. Die Naturwissenschaften brauchen unbedingt der Hypothesen, Männer, die sie pflegen sollen, müssen daher auch mit ihnen, ihrem Wesen bekannt gemacht werden. Auch Männer, die nicht forschend sich den Naturwissenschaften widmen, sondern sich ihnen nur lehrend widmen wollen, oder sie praktisch verwerten wollen, sie alle sind natürlich mit dem Entstehen, mit noch nicht fertigen Teilen, mit Hypothesen derselben bekannt zu machen. In der That werden ja auch Hypothesen in jeder Weise im Universitätsunterricht behandelt; darüber kann ja gar kein Zweifel sein. Wie steht es aber mit den Schulen, die nicht Hochschulen sind, und die Naturwissenschaften unter ihren Lehrgegenständen aufweisen? Auch für sie erhebt sich die Frage: »Ist auch die Mitteilung der erworbenen Kenntnisse an die junge Generation an Hypothesen gebunden?« Der Grund, der unbedingt die Hypothesen für den Universitätsunterricht fordert, fällt bei der Schule natürlich fort. Forscher bildet die Schule, die nicht Hochschule ist, selbstverständlich nicht; auch kann sie nicht voll und ganz in die Wissenschaft einführen. In erster Linie hat sie sich daher mit

den Resultaten und nicht mit ihrer Methode zu beschäftigen; darauf hat sie wohl zunächst ihr Augenmerk zu richten. Aber auch sonstige Bedenken könnten gegen Hypothesen sprechen. Hypothesen sind wechselnd, sie kommen und verschwinden vielleicht bald wieder. Soll die Schule ihre kostbare Zeit mit Gegenständen von solch vergänglichem Wert vergeuden? Ferner Hypothesen sind natürlich immer Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzungen. Diese nehmen häufig eine gewisse Schärfe an. Es bilden sich wohl wissenschaftliche Parteien, die sich zuweilen heftig bekämpfen. Soll nun die Schule, indem sie eine bestimmte Hypothese lehrt, gewissermafsen für diese Partei ergreifen und sich so an den bestehenden Streitigkeiten beteiligen? Dem könnten unter Umständen doch erhebliche Bedenken entgegenstehen. Um die Frage, ob Hypothesen in das Bereich der Schule zu ziehen sind, objektiv zu beantworten, ist es nötig, sich zunächst darüber klar zu werden, welche Bedeutung die von der Schule übermittelten Kenntnisse für die Schüler besitzen. Diese Kenntnisse haben eine doppelte Bedeutung; manche werden um ihrer selbst willen, manche um des praktischen Nutzens im späteren Leben willen mitgeteilt. Die Kenntnisse in diesem doppelten Sinn, der Erwerb positiver Kenntnisse, soll im folgenden das Ziel des Unterrichtes oder die materiale Seite des Unterrichts genannt werden. Aber auch das Denkvermögen an sich, die geistige Gewandtheit, kann ausgebildet, erhöht werden.

Durch vielfache Übung, durch immer neue Vorstellungen, durch neue Verknüpfung der schon vorhandenen, durch Übertragung schon vorhandener Denkfähigkeiten auf neue Gegenstände, kann der Verstand geschult, beweglicher, zu geistiger Thätigkeit geeigneter gemacht werden. Diese erstrebte Wirkung soll im folgenden der Zweck oder die formale Seite des Unterrichtes genannt werden. Selbstverständlich ist, dafs diese zwei Seiten des Unterrichtes, die materiale und die formale Seite, sich in der Wirklichkeit nicht trennen lassen. Eine Erkenntnis bereichert natürlich das positive Wissen des Schülers, zugleich aber wird seine Geistesgewandtheit durch den Erwerb und die vielleicht später folgende Anwendung dieser Erkenntnis vergröfsert. Aber zum Zweck der Untersuchung, ob Hypothesen im Schulunterricht zu verwenden sein, ist diese Trennung des Gesamtzieles förderlich. Es sollen nun diese zwei Seiten des Unterrichtes, die formale und materiale, auf ihr Verhältnis zur Mitteilung von Hypothesen untersucht werden. Aus dem Ergebnis dieser Untersuchung soll dann die Frage beantwortet werden, ob Hypothesen im Schulunterricht zu behandeln sind.

Hierzu ist notwendig, dafs man sich über die beiden Seiten des Unterrichts klar wird; betrachten wir uns zunächst den Zweck, die formale Seite des Unterrichtes. Wir sagten vorhin, das Ziel, dem das ideale Denken zustrebt, sei der Besitz von durchgängig bestimmten Begriffen und notwendigen und allgemeingiltigen Urteilen. Haben wir alle Wahrnehmungen in das System unserer Begriffe eingeordnet und die Dinge, die wir mit unsern Begriffen zu erfassen streben, in Kausalzusammenhang gesetzt, so ist die Aufgabe der Wissenschaft erfüllt. Sollten nicht auch diese beiden Bestrebungen eines idealen Denkens eine Richtlinie abgeben für die formale Seite des naturwissenschaftlichen Unterrichtes? Allerdings kann hier nur von Richtlinien die Rede sein, denn jener ideale Denkzustand ist selbst nur das Ideal der gesamten Menschheit; seine Verwirklichung kann nicht bei einem werdenden Menschen, einem so sehr der Ausbildung bedürftigen Kinde in aller Strenge erstrebt werden. Aber das Kind soll auch einmal zum fertigen Menschen werden, daher ist eben jener ideale Denkzustand doch das letzte Ziel, den auch die formale Seite des Unterrichtes zu pflegen hat. Vor allem ist aber zu bemerken, dafs jene Begriffsbildung und Urteilsbildung nebeneinander zu betreiben sind. Denn jede Gewinnung eines Begriffes setzt ja schon die urteilende Thätigkeit voraus; der Begriff ist ja eine Summe von Urteilen. Trotzdem ist festzuhalten, dafs Begriffe nicht zu entbehren sind; sie gehören mit zu dem Endziel, dem alle Wissenschaft in unendlicher Annäherung zustrebt. Also auch das Kind ist, wenn möglich, in Besitz durchgängig bestimmter Begriffe zu setzen.

(Fortsetzung folgt.)

Friedrich Wilhelm Dörpfeld,

Rektor a. D.,

entschlief am 27. Oktober d. J. zu Ronsdorf bei Barmen sanft und ruhig nach langem, schweren Leiden in seinem 70. Lebensjahre. Wir betrauern in dem heimgegangenen Freunde eine Persönlichkeit mit ungemeiner Klarheit und Schärfe des Denkens und einer seltenen Lauterkeit, Energie und Selbstlosigkeit des Wollens. Dem Lehrerstande war er das musterhafte Vorbild eines sittlich-religiösen Charakters, ein ebenso edler und selbstloser wie unerschrockener und tapferer Kämpfer für seine und der Schule wahre Interessen. Vielen Hunderten ist er ein väterlicher Freund, ein treuer Berater, ein sicherer Führer und ein opferwilliger Helfer in allen Nöten gewesen. Die Schule verliert in ihm einen ihrer edelsten und geistvollsten Lehrer und Förderer, der nicht blofs ihre Ziele und Aufgaben wesentlich bereichert und berichtigt hat, sondern ihr auch durch seine scharfsinnige Schulverfassungstheorie einen sicheren Weg zu einer berechtigten Selbständigkeit inmitten von Staat, Kirche und Gemeinde gewiesen hat. Die pädagogische Wissenschaft besafs in ihm einen hervorragenden Förderer. Er hat es insbesondere meisterhaft verstanden, die Ideen der Herbartschen Philosophie und Pädagogik in all ihrer Tiefe und Klarheit auch den Kreisen zugänglich zu machen, die von Haus aus nicht an philosophische Spekulation gewöhnt sind; er hat so zunächst die Volksschulpädagogik mit philosophischem Geiste durchtränkt und sie damit nach Aussage seines ihm voraufgegangenen Freundes Dr. O. Frick vorbildlich für die Gymnasialpädagogik gestaltet.

Er war ein mit sozialerzieherischen Ideen erfüllter Vaterlandsfreund, der schon 1867 für die erst 1881 eingeleitete soziale Reform kämpfte, von echtem, christlich-reformatorischen Geiste beseelt.

Jetzt ruht er von seiner Arbeit; sie aber wolle Gott nicht unter uns ruhen lassen!



B Mitteilungen

1. Verein für wissenschaftliche Pädagogik

(Bezirk Magdeburg und Anhalt.)

Die zweite Herbstversammlung des Vereins wurde Sonnabend, d. 16. September cr. im Restaurant »Zur goldenen Krone« in Magdeburg abgehalten. Es hatten sich etwas über hundert Teilnehmer aus 26 verschiedenen Ortschaften eingefunden; als Gäste nahmen u. a. an der Versammlung teil Herr Regierungs- und Schulrat Dr. SCHUMANN-Magdeburg und Herr Rektor HORN-Orsoy. Der Bevollmächtigte, Lehrer GOLDSCHMIDT, eröffnete die Versammlung, begrüfste die anwesenden Mitglieder und Gäste und machte Mitteilung über die eingelaufenen Begrüfsungsschreiben. Zunächst wurden geschäftliche Angelegenheiten erledigt, bei welcher Gelegenheit an Stelle des »Schulblattes der Provinz Sachsen« die »Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht« (von FR. MANN, Langensalza) einstimmig als Vereinsorgan gewählt wurden. Sodann wurde in die Diskussion über nachstehende Arbeiten eingetreten:

1. W. SCHÜSSLER-Schönebeck: Die Apperzeption und ihre praktische Verwertung.

2. O. SCHMIDT-Zerbst: Gedanken zur Theorie eines Lehrplans der realistischen Fächer.

Bei der Debatte über die erste Arbeit wurde zunächst anerkannt, dafs der Verfasser sich mit Geschick der Aufgabe entledigt habe, das gesamte Gebiet der Apperzeption in kurzen excerptartigen Ausführungen aufzurollen.

Eine gröfsere Meinungsverschiedenheit rief die vom Verfasser gemachte Unterscheidung zwischen aktiver und passiver Apperzeption hervor. Verfasser hatte als aktive eine vom Willen unterstützte Apperzeption, als passive diejenige bezeichnet, welche sich ohne merkbaren Einflufs des Willens vollziehe.

Ein Redner nannte diese Einteilung gewagt; der Wille resultiere in letzter Linie aus dem Apperzeptionsprozefs, könne also bei der Hebung der Vorstellung ins Bewufstsein nicht mitwirken; er stellte überhaupt jede willkürliche Einwirkung auf die Hebung von Vorstellungen in Abrede. Ganz anders ein zweiter Redner. Dieser führte aus, die Beteiligung des Willens lasse sich empirisch nachweisen im Falle der Wölbung der Vorstellungen beim Apperzeptionsprozefs. Ein Dritter meinte, der Unterschied zwischen aktiver und passiver Apperzeption sei von hervorragender Bedeutung für den Unterricht. Der Schüler solle gerade befähigt werden, bestimmte

Vorstellungen willkürlich zu apperzipieren, und die Erfahrung zeige deutlich die Beteiligung des Willens bei der Apperzeption. Dieser Redner wurde jedoch hinsichtlich seiner praktischen Ausführungen widerlegt durch den Hinweis darauf, daſs die Schüler trotz aller Willensanstrengungen oft nicht imstande seien, sich auf etwas zu besinnen, und die Apperzeptionshilfen willkürlich herbeizubringen, ja es wurde sogar gefordert, die Rücksicht auf die aktive Apperzeption möglichst zurückzudrängen im Unterrichtsverfahren und ganz auf die vom Verfasser erwähnte passive hinzustreben. Diese sei für die Schule fruchtbringend, das immanente Memorieren und die apperzipierende Aufmerksamkeit stützten sich auf sie. Endlich kam Licht in die verschiedenen Auffassungen. Es wurde darauf hingewiesen, daſs hier sicher eine Verwechselung vorliege zwischen Apperzeption und Aufmerksamkeit. Hier könne man sehr wohl eine willkürliche Aufmerksamkeit unterscheiden, weil man anerkanntermaſsen imstande sei, eine Vorstellung, welche auf der Höhe des Bewuſstseins sich befindet, mit Hilfe des Willens darauf festzuhalten. Ohne diese Willensbeteiligung sei z. B. das logische Denken gar nicht möglich, denn dieses fordere längere Bereitschaft einer ganzen Reihe von Vorstellungen auf der Höhe des Bewuſstseins.

Der Verfasser hatte nach dem Vorgang von Volkmann, Lange und anderen ausgeführt, daſs zwar die Aneignung stets von der älteren Vorstellung ausgehe, daſs aber die Umformung ebenso gut von der neuen bewerkstelligt werden könnte, er hatte sich auf Männer berufen, welche wie Augustinus, Paulus, Luther gröſsere und plötzliche Umwandlungen in ihrer Weltanschauung haben durchmachen müssen. Demgegenüber wurde sehr überzeugend darauf hingewiesen, daſs die Umformung auch in diesem Falle von der alten Vorstellung ausgehe. Es lasse sich bei genauer Analyse des Gedankenkreises vor diesen inneren Revolutionen eine ganze Reihe, dem Neuen gleichartiger Vorstellungen nachweisen. Die alten Vorstellungen wirkten umformend auf die neuen so gut, wie diese wieder auf die alten wirkten; das Produkt, die neue Lebensanschauung, sei ein Ergebnis der Wechselwirkung beider, der alten wie der neuen.

Nicht minder anregend war die Diskussion über den zweiten praktischen Teil der Arbeit. Der Verfasser hatte aus seinen theoretischen Ausführungen in aller Kürze die Konsequenzen für die Lehrplantheorie gezogen und war zu folgenden fünf Forderungen gelangt:

1. Analyse des kindlichen Gedankenkreises,
2. Berücksichtigung der Stufe der Phantasie,
3. Das Prinzip des historischen Fortschritts,
4. Das Gesetz der Konzentration,
5. Die Forderung: Für verschiedene Schulen verschiedene Lehrpläne.

Er hatte vorher die Kulturstufenidee und ihre Zusammenfassung durch Vogt mit der Begründung zurückgewiesen, daſs die allgemeinsten Merkmale ethischer Entwicklung keinen Anhalt für die Stufenfolge in der Schule geben könne. Auch nicht einmal für die ethische Bildung böten die Vogtschen Stufen Anhalt, weil das Kind in der Schulzeit sie nicht durchlebe. In der Diskussion wurde geltend gemacht, daſs die Vogtschen Stufen und die alte Kulturstufentheorie nicht psychologisch, sondern kulturhistorisch bestimmt seien und schon darum für den Lehrplan minderwertig wären. Von anderer Seite trat man entschieden für eine Kulturstufentheorie ein, ja ein dritter Redner erklärte die Kulturstufentheorie für ein recht brauchbares Mittel bei Aufstellung eines Lehrplanes, wenn man sie nur in psychologischer Beleuchtung sähe. Man ging zu den fünf Forderungen des Verfassers über. Einstimmig war man für

gründlich Analyse des kindlichen Gedankenkreises; umsomehr gingen die Meinungen über die Berücksichtigung der Phantasie auseinander. Während eine Gruppe von Rednern der Ansicht war, dafs man der Phantasie gar keine Konzessionen machen dürfe, ja sogar bekämpfen müsse, weil sie der Bildung von Vorstellungsreihen hinderlich sei und den unregelmäfsigen Ablauf von Vorstellungen begünstige, glaubten andere, dem Verfasser beistimmen und für diese Stufe die Behandlung des Märchens zugestehen zu müssen. Die Diskussion wandte sich jedoch mehr der ersteren Auffassung zu, und man einigte sich im ganzen dahin, dafs die Rücksicht auf die Phantasie als solche kein Stoffanordnungsprinzip sein könne, dafs man aber für die vom Verfasser angezogene Entwicklungsperiode des Kindes aufser dem Märchen religiöse und andere Stoffe genug besitze. Die höchst interessante Diskussion mufste leider mit Rücksicht auf die zweite Arbeit abgebrochen werden.

Der Verfasser derselben hat in seiner Ausarbeitung folgenden Gang inne gehalten. 1. Das Ziel des realistischen Unterrichts, A. Allgemeines Bildungsziel, B. Ziel des realistischen Unterrichts. 2. Auswahl des Stoffes. 3. Anordnung des Stoffes A. die Prinzipien des Nebeneinander, B. die Prinzipien des Nacheinander. Bei der ganzen Arbeit kommt es ihm ganz besonders auf die eine Frage an, die gewifs jeden, der über erziehenden Unterricht nachgedacht hat, schon beschäftigt, ja beunruhigt hat: »Welche Beziehung hat der realistische Unterricht zum Bildungsziel, der Bildung eines sittlichen Charakters, oder schlechthin gesagt, was hat die Ausbildung des Charakters mit den realistischen Fächern zu thun?« Das Bildungsziel will er vom Bildungsideal der Gesamtheit aus bestimmen, und er findet dasselbe in der Vollendung des Individuums in sich und in der Vollendung in der Beherrschung der Natur. Die Vollendung des Einzelnen in sich anzubahnen, würde Aufgabe der sogenannten Gesinnungsfächer sein, die Führung zu der Vollendung in der Beherrschung der Natur würde der realistische Unterricht zu übernehmen haben. Er will durch die realistischen Fächer Menschen heranbilden, »die ein Verständnis haben für die realen Bedingungen ihres Handelns innerhalb der Kulturgesellschaft«; er will verhüten, dafs der Individualismus in der Erziehung, dem es gar zu leicht nur auf gute Gesinnung und gutes Wollen ankomme, einseitig im Lehrplan herrsche. Er ist ein Freund soziologischer Erziehung und des soziologischen Charakters. Indem er so dem realistischen Unterricht ganz neue Aufgaben zuweist, kommt er auch zu wesentlich neuen Forderungen hinsichtlich der Aufgaben des erziehenden Unterrichts überhaupt, der Stoffauswahl und der Stoffanordnung. Der Unterricht hat nach ihm die Aufgabe, Bewufstseinseinheit herzustellen, damit der Zögling auf Grund einer umfassenden theoretischen Weltkenntnis und sittlicher Einsicht sein Handeln dereinst bestimmen könne. Die Stoffauswahl in den realistischen Fächern hat lediglich im Hinblick darauf zu geschehen, dafs ein klares Verständnis geschaffen werde für die realen Bedingungen des Handelns, namentlich sei alle Rücksicht auf fachwissenschaftliche Vollständigkeit auszuschliefsen. Die Anordnung hat zu geschehen mit Rücksicht auf das Nacheinander und das Nebeneinander. Bezüglich des Nebeneinander fordert er, dafs der Lehrplan ein System »organisch ineinander greifender Stoffmassen sei«, — »das Prinzip des Nebeneinander ergiebt sich aus der Abhängigkeit der Bewufstseinseinheit der Seele von der ursächlichen Zusammengehörigkeit der Dinge in der Natur.« In Bezug auf das Nacheinander kann er sich mit keinem der bis jetzt in die Öffentlichkeit getretenen Vorschläge einverstanden erklären; er gesteht aber auch zu, dafs es ihm bis jetzt nicht möglich sei, eine nur einigermafsen befriedigende Antwort zu geben.

In der Debatte wird zunächst festgestellt, dafs der Verfasser den Begriff »real«

nicht im metaphysischen Sinne, sondern in der Bedeutung des naturwissenschaftlichen Sprachgebrauches verwendet hat. Gegen die Behauptung, Bewufstseinseinheit sei die Aufgabe des erziehenden Unterrichts, wird von mehreren Seiten Einspruch erhoben und geltend gemacht, dafs das Erziehungsziel nicht formal, sondern aus dem Inhalt der Vorstellungen bestimmt werden könnte. Die Behauptung, das Ziel der Erziehung müsse soziologisch begründet werden, stiefs auf vielseitigen Widerspruch. Es wurde hervorgehoben, dafs die Worte »Gesellschaft, Gesamtheit« Abstrakta seien und als solche gar kein Erziehungsziel haben könnten. Das Erziehungsziel müsse stets individualistisch bestimmt werden, dann ergebe sich auf den von der Erfahrung vorgezeichneten Wegen das gesellschaftliche Ziel von selbst. Das Ziel des Einzelnen könne nur ein ethisches sein; wenn der Verfasser das ethische Ziel und die Naturbeherrschung nebeneinander stelle, so müsse er notwendig in Widersprüche kommen, denn nach den Worten HERBART's sei zur Verwirklichung der ethischen Ideen theoretische Weltkenntnis nötig,[1]) damit sei die Aufstellung eines besonderen soziologischen Zieles hinfällig. Die Gedanken des Verfassers über Stoffauswahl und Nebeneinanderordnung finden ungeteilten Beifall.

Über die Stofffolge gingen die Ansichten sehr auseinander. Eine Reihe von Rednern trat für die Anordnung von BEYER ein, weil dieser die menschliche Arbeit in den Mittelpunkt stelle, während eine andere Gruppe unter Anerkennung der mancherlei Vorzüge der BEYERschen Aufstellung der psychologisch vertieften Kulturstufentheorie den Vorzug gab. Der letzte Redner bat, die Kulturstufentheorie nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen, er bezeichnete diese Theorie als aufserordentlich fruchtbar und forderte die Kollegen auf, sich vom psychologischen Gesichtspunkte aus in diese Theorie zu vertiefen, sie gründlich zu studieren. Damit war die aufserordentlich interessante und anregende, wegen der kurzen Zeit leider nicht erschöpfende Debatte beendigt. —

An der Besprechung der beiden Aufsätze beteiligten sich namentlich die Herren Regierungs- und Schulrat Dr. SCHUMANN-Magdeburg, Seminardirektor VOIGT-Barby, Rektor KRAUSE-Cöthen und Rektor Dr. FELSCH-Magdeburg.

Nach Schlufs der Sitzung blieb eine grofse Zahl fremder und einheimischer Teilnehmer noch längere Zeit in anregender Unterhaltung fröhlich beisammen. —

Magdeburg. P. NIEHUS.

---

2. Aus der Vereinigung von Freunden der Pädagogik HERBART-ZILLERS in Unterfranken

Die letzten Mitteilungen aus der Vereinigung von Freunden der Pädagogik HERBART-ZILLERS in Unterfranken erfolgten in den »Pädag. Studien« vor bereits zwei Jahren. Rein persönliche Umstände verschuldeten es, dafs die öffentliche Meldung über das Leben unserer Verbindung während des vergangenen Jahres unterblieb. Das Versäumnis sei, bei dem Bericht über die Arbeit derselben im heurigen Jahre, nachgeholt.

Den Gegenstand der gemeinsamen Studien für 1892 bildeten: I. das Interesse, und zwar wieder: 1. nach seinen verschiedenen Richtungen, 2. als psychischer Zustand überhaupt; II. die Konzentration des Unterrichts.

Über diese für den erziehenden Unterricht so wichtigen Aufgaben wurde auf der Jahreszusammenkunft, welche ausnahmsweise am Tage des Franken-Apostels

[1]) cf. HERBART II (HARTENSTEIN), S. 88.

stattfand, verhandelt. Ein Fortschritt in der Unterbauung gedeihlicher Besprechung wurde dadurch erreicht, dafs die Kernpunkte, welche, gemäfs dem festgehaltenen ursprünglichen Plane für die Auseinandersetzung, auch diesesmal der letzteren hauptsächlich zum Vorwurf dienen sollten, vorher jedem der Anteilnehmenden im Schulanzeiger des Kreises zugänglich gemacht wurden. Die Erörterungen, welche solchermafsen sofort aufgenommen werden konnten, drehten sich vor allem um die Ableitung der Forderung der Vielseitigkeit. Es wurde überlegt, ob diese Forderung lediglich aus dem ethischen Ziel der Erziehung, oder zugleich auch aus der Beschaffenheit des Bewufstseins hervorgehe. Hierbei war Veranlassung gegeben, die Beziehung der Vielseitigkeit einerseits zur Tugend, andererseits zum Gedankenkreis zu untersuchen. Des weiteren wurde das verhältnismäfsige Gleichschweben der einzelnen Richtungen in der Vielseitigkeit erwogen. Insbesondere wurde die Frage bedacht, ob dieses verhältnismäfsige Gleichschweben schon dadurch mit verwirklicht werde, dafs die verschiedenen Richtungen des Interesse einfach Pflege finden, oder ob es einen eigentümlichen Zweck bedeute, der auch für sich ausdrücklich ins Auge zu fassen sei; bei welcher Gelegenheit zugleich hervorgehoben wurde, dafs vielfach die erstere Auffassung thatsächlich zu obwalten scheine, was aber auf das Ergebnis hinauskomme, dafs das Merkmal des verhältnismäfsigen Gleichschwebens sich verflüchtige und die Vielseitigkeit zur blofs äufserlichen Geltung eines zusammenfassenden Namens, zum Ausdruck einer Summe, hinabsinke, indes sie doch einen Bildungsorganismus darstellen sollte. Darnach wurde in eine Aussprache über die einzelnen Interessen selbst eingetreten, zunächst und ganz vornehmlich über jene der Teilnahme am Menschen, der Gemeinschaft und Gott. Hierbei war der Anlafs dargeboten, auf die Rangordnung unter den Interessen einzugehen und die Bestimmung des verhältnismäfsigen Gleichschwebens von innen heraus näher zu betrachten. Ferner wurde darauf hingewiesen, dafs insbesondere bei dem ersten von den Interessen der Teilnahme, dem sympathetischen, die Gefahr drohe, die natürlichen Ansätze dazu, wie sie im selbstwachsenen Mitgefühl hervortreten, mit dem gebildeten Interesse, das stets Anfang sittlichen Willens, zu verwechseln. Der Zug der Gedanken führte auf die Überlegung der Wichtigkeit der ethischen Beurteilung für die Entstehung des Interesse im Sinne eines sittlichen Zustandes. Nach dem wurde betont, dafs das sympathetische und das soziale Interesse nicht zu enge, etwa jenes nur als die Wurzel vom Wohlwollen, dieses als die Wurzel von der Hingabe an die Gemeinschaft, der Vaterlandsliebe, sondern vielmehr so zu nehmen seien, dafs das eine den Anfang des rechten Willens in der Richtung der persönlichen, das andere solchen Anfang in der Richtung der gesellschaftlichen Ideen des Guten bedeute. Eine eigene Betrachtung wurde dann dem wechselseitigen Verhältnis zwischen dem sympathetischen und sozialen Interesse gewidmet, indem eine Antwort auf die Doppelfrage gesucht wurde: inwiefern das Mitgefühl Voraussetzung des Patriotismus und dieser die Ergänzung von jenem bilde. Hierauf wurde unter Hinblick auf 1. Joh. 4 das Wesen des religiösen Interesse und dessen Beziehung wiederum zum sympathetischen erörtert. Dabei wurde berührt, wie die Züge des religiösen Interesse am vollkommensten vom Heiland abzunehmen seien. Auch wurden die Erweisungen dieses Interesse nach der Seite der Person und der Gemeinschaft, der fromme Sinn und der Eifer für das Reich Gottes, des Genaueren verfolgt. Gelegentlich wurde die Frage gestreift, ob die Tugend durch ihre religiöse Ausprägung in ihrem innerlichen Werte einen Zusatz empfange, oder nicht. Endlich wurde noch das Verhältnis zwischen dem Interessenkreis der Teilnahme und jenem der Erkenntnis besprochen. Mit einem Ausblick auf den Segen, welchen der

erziehende Unterricht in der Pflege des vielseitigen Interesse zu stiften vermöge, schlofs dieser erste Teil der Beratung.

Es folgten die Auseinandersetzungen über das Interesse als psychischen Zustand. Dieselben waren jenen über die einzelnen Richtungen des Interesse deshalb nachgestellt worden, dafs sie der notwendigen anschaulichen Grundlage nicht ermangelten. Zunächst wurde bei der Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Aufmerksamkeit und dem Interesse verweilt, indem die Beziehung einerseits der unwillkürlichen und andererseits der willkürlichen Aufmerksamkeit zu dem letzteren erwogen wurde. Daran reihte sich eine Prüfung der mancherlei Erklärungen, welche vom Interesse in Büchern gefunden werden. Dann wurde der Gegensatz zwischen dem erziehenden und dem Lernunterricht in Bezug auf die Auffassung des Interesse herausgestellt: dem einen bedeute dieses Anfang rechten Willens, dem anderen Begünstigung der Wissensaufnahme; dem einen gelte es als der Zweck, in dessen Dienst er selbst zu arbeiten, dem anderen als ein Mittel, das seinen Absichten auf Kenntnisüberlieferung zu dienen habe.

Im weiteren wurden die Eigenschaften des wahren Interesse zu bestimmen versucht. Betont wurden namentlich zwei Merkmale: einmal das der inneren freien Regsamkeit und dann jenes der Einfalt des Strebens. Darauf lenkte sich die Erörterung wieder der Frage nach dem Ursprung des reinen Interesse zu, die schon zum Eingang beschäftigt hatte. Jetzt wurde ergänzend hervorgehoben, dafs bei der Antwort auf diese Frage zugleich sorgfältige Rücksichtnahme auf die einzelnen Richtungen des Interesse zu üben sei. Als springender Punkt bei der Entstehung des Interesse wurde das Gefühl erkannt, wohl schon das sinnliche — bei jener des empirischen, vor allem aber das geistige — bei der aller übrigen Interessen. Auch auf die Wichtigkeit der angeborenen und erworbenen Anlage für Entstehung und Entfaltung des Interesse wurde hingewiesen. Dann befafste sich die Überlegung mit der Unterscheidung der blofsen Ansätze und des ausgebildeten Zustandes des Interesse, diesesmal nach der psychologischen Seite hin, indes sie früher nach der ethischen Seite hin sich damit abgegeben. Ein lebhafter Austausch fand noch über die Frage statt, ob Leichtigkeit, Lust und Bedürfnis ein Nach- und Auseinander von Entwickelungsstufen, oder ein Mit- und Durcheinander von Bedingungen innerhalb desselben kausalen Verhältnisses beim Interesse darstellen. Das Ende der Besprechung bildete ein Nachtrag zu den Äufserungen über die Quelle des Interesse. Es wurde nämlich noch der Forderung gedacht, dafs der pädagogische Unterricht bei Erkenntnis und Teilnahme vor allem die Elemente ins Auge nehme und weiterhin stets nur das dauernd Gesicherte, das bleibend Wertvolle zu seinem Gegenstand erwähle. Hiermit war der zweite Teil der Beratung erledigt und damit der Schlufs der angestrengten vierstündigen Verhandlungen, wohl der innerlich belebtesten und ergebnisvollsten von allen, die bis dahin unsere stille Vereinigung bethätigt, erreicht. —

Über den dritten Teil, die Konzentration des Unterrichts, wurde auf einer folgenden engeren Versammlung im Frühherbst des Jahres eigene Besprechung gepflogen. Vor allem wurde da über die Aufstellung geredet, dafs die Konzentration des Unterrichts die Schule hauptsächlich mit zur Erziehungsschule mache. Hierbei war Gelegenheit dazu gegeben, auf die wesentlichen Züge der letzteren einzugehen. Im nächsten Zusammenhang damit wurde darüber nachgedacht, ob Konzentration für den Erzieher eine ernste Verpflichtung, der er sich ohne sittlichen Tadel nicht zu entziehen vermöge, oder nur ein wohlgemeinter Ratschlag sei, dessen Billigung oder Verwerfung seiner willkürlichen Entscheidung anheim gegeben.

Weiterhin wurden die verschiedenen Seiten im Begriff der Konzentration, die ethische, die psychologische und die methodische, erörtert. Bei der letzteren kam die Schwierigkeit zur Sprache, welche sich, angesichts des Mangels eines Lehrplansystems und kulturgeschichtlicher Gestaltung des Unterrichts, dem Streben nach Verwirklichung der Konzentration des Unterrichts in der Schule gegenwärtig in den Weg stellen. Auch der Zweifel, ob Ziller in seiner Forderung der Konzentration nicht überhaupt zu weit gegangen sei, wurde hier geprüft. In ihrem Fortgange beschäftigte sich die Betrachtung eingehend mit den Begriffen von Person und Charakter in Hinsicht auf die Rolle, welche beide in der Frage von der Konzentration spielen. Dabei trat der Gedanke hervor, dafs der eigentliche Angelpunkt der Erörterung dieser Frage der Begriff der Person sei, indes sich um jenen des Charakters die Untersuchung der übergeordneten allgemeineren Frage nach dem Zweck der Erziehung überhaupt bewege. Im ferneren wurde besondere Aufmerksamkeit der Bedeutung der Individualität für die Konzentration zugewendet. Hier tauchte die Bemerkung auf, dafs Leute, wie die Bauern, nicht selten einen ausgeprägten sittlichen Charakter besäfsen, trotzdem sie niemals den Einflufs einer Konzentration des Unterrichts auf sich erfahren. Diese Bemerkung barg in ihrem Hintergrunde die Verneinung der Notwendigkeit der Geschlossenheit des Geistes zur Darstellung des Charakters. Man kann unmöglich die Konzentration als methodische Veranstaltung bekämpfen, ohne sie zugleich in ihrer letzten Abzweckung anzugreifen. Noch andere Zweifel gegen dieselbe, ganz ähnlich denjenigen, wie sie in der Schrift: Die wissenschaftliche Pädagogik in ihren Grundlehren von Dr. Fröhlich vorgetragen, machten sich Luft. So gleich dieser, in welchem Zusammenhange doch Erkenntnis der Natur, Mathematik mit der Sittlichkeit stünden; womit geleugnet wurde, dafs die Konzentration der anderen Lehrfächer um den Gesinnungsunterricht günstig hinüberwirke auf die Konzentration der Interessen um die werdende Person des Zöglings. Dem allen gegenüber wurde zunächst die unterlaufene Verwechselung von Sitte und Sittlichkeit festgestellt. Dann wurde betont, dafs der echte Charakter niemals und nirgends ohne innerliche Ganzheit in die Erscheinung zu treten vermöge. Vielmehr müsse er, wo immer er begegne, diese Ganzheit zuvor erworben haben, was allerdings vielleicht ohne die Schule geschehen sein könne. Dennoch werde es nicht gleichgiltig sein, ob die Herbeiführung der geistigen Geschlossenheit dem Spiel des Zufalls überlassen, oder der Wirksamkeit planvoller Mafsnahme anvertraut werde. In eben dem nämlichen Zusammenhange wurde auch auf die unleugbar und allgemein von den Einsichtigen beklagte Thatsache wachsenden Mangels an wahrem Charakter bei den Menschen in der Gegenwart hingewiesen und die Frage aufgeworfen, ob die herrschenden methodischen Zustände in den Schulen, z. B. die Anordnung der Lehrstoffe nach dem Grundsatz der konzentrischen Kreise, welche unvermeidlich zur Mosaïk des Bewufstseins führe, die Lehrbethätigung aus dem Geist des Enzyklopädismus, die in ihrer Richtung auf blofse Wissensvermittelung Gemüt und Willen des Schülers unberührt lasse, aller Mitschuld an jene Thatsache frei zu sprechen seien. Des weiteren wurde zur Erwägung gegeben, dafs die aufserordentlich grofse mittelbare Bedeutung der Konzentration des Unterrichts für charaktermäfsiges Wollen, wie voraus schon diejenige des Interesse für ein reines, nur von dem Boden einer Psychologie aus, die den Willen nicht als absoluten Anfang eines Geschehens, sondern als eine von den Vorstellungen her bestimmbare seelische Erscheinung auffafst, vollkommen zu würdigen sei. Die vorgebrachten Zweifel führten ferner auf die Einschärfung der Weisung, dafs, bei aller Unterordnung der übrigen Lehrfächer unter die Steuerung des Gesinnungsunterrichts,

dennoch deren Behandlung in Angemessenheit zu ihrer eigenen Natur sich vollziehe. Hierbei kam auch STOYS Stellung zur Frage von der Konzentration des Unterrichts zur Sprache. Es wurde ferner der neueren Angriffe darauf, so eines in der allgemeinen deutschen Lehrerzeitung ans Licht getretenen, nach Gebühr gedacht. Den letzten Punkt der Erörterungen bildete die Doppelrichtung der Konzentration, das ist ihre Absicht nicht allein auf das rechte Neben-, sondern auch Nacheinander im Unterricht, auf welches namentlich Vogt in den jüngeren Zeiten mit grofsem Nachdruck hingewiesen. Mit dem Vornehmen, der Forderung der Konzentration, als einem Geheifs des pädagogischen Gewissens, unter allen Hemmnissen, nachzutrachten, schlofs dieser dritte Teil der Beratung und waren damit die Aufgaben für das verflossene Jahr erschöpft. —

Der Gegenstand der gemeinsamen Durcharbeitung für das gegenwärtige Jahr war die kulturgeschichtliche Gestaltung des Unterrichts, und zwar 1. nach der Seite der Lehre und 2. nach der Seite der Anwendung. Wiederum wurde ein Fortschritt in der Sicherung fruchtbringender Verhandlung dadurch herbeigeführt, dafs, nach dem Vorbilde des Verfahrens im Verein für wissenschaftliche Pädagogik, die ganzen Unterlagen, freilich nur in knapper Ausführung, den Anteilnehmenden vorher gedruckt unterbreitet wurden.

Im Ausgang der Besprechung über den ersten Teil des Gegenstandes beschäftigte der Begriff der Kultur und die Nachweisung der Notwendigkeit eines stufenmäfsig im Einklang zu den fortschreitenden Epochen kulturgeschichtlicher Entwickelung weitergehenden Erwerbs der Bildung durch den Zögling. Dann richteten sich die Überlegungen auf ZILLERS Lehrplan, und zwar zuerst auf die Stellung, welche darin der profanen gegenüber der heiligen Geschichte zugewiesen ist, wobei der Standpunkt des Seminarbuches in dieser Frage mit demjenigen der allgemeinen Pädagogik zur Vergleichung kam. In enger Verbindung mit der eben angedeuteten Erörterung wurde weiter die Auffassung ZILLERS von der Profangeschichte in der Schule für sich näher betrachtet und an der Hand besonders der jüngsten Ausgabe des Seminarbuches — der Materialien zur speziellen Pädagogik — darüber Klarheit zu gewinnen gestrebt, in welchem Sinne, ob in dem der nationalen, oder dem der allgemeinen, ZILLER zuletzt die Profangeschichte wollte genommen sehen. So spitzten sich die Auseinandersetzungen auf die beiden entscheidenden Fragen zu: Soll bei der kulturgeschichtlichen Gestaltung des Unterrichts nur Eine Entwickelungsreihe — die biblische — als die allein führende, oder daneben auch noch eine zweite — die profangeschichtliche — als mit bestimmend anerkannt? und wenn ja, soll als solche die menschheit- oder die volksgsechichtliche aufgenommen werden? Nach diesen Erwägungen über wichtige grundsätzliche Punkte wurde auf Einzelheiten in dem Lehrplan ZILLERS, vornehmlich auf die ersten Hauptstoffe darin, Märchen und Robinson, eingegangen. Unter Heranziehung hauptsächlich von ZILLERS eigenen Ausführungen im I Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik und dem IV. Band der Zeitschrift für exakte Philosophie wurden die Bedenken durchgesprochen, welche gegen die genannten Stoffe laut geworden sind. Hierbei war auch willkommener Anlafs gegeben, einschlägigen Auseinandersetzungen in WILLMANNS Didaktik die Aufmerksamkeit zuzuwenden. Letztlich wurde der Gegensatz zum Lehrplan ZILLERS, jene Anordnung der Lehrstoffe nicht nach dem Gesichtspunkt kulturgeschichtlicher Entwickelung, sondern nach dem fachwissenschaftlicher Erschöpfung, wie sie in den Lehrplänen nach konzentrischen Kreisen zur Geltung gelangt ist, ins Auge genommen und wurden die Gründe dafür wie dagegen bedacht.

Die Verhandlungen waren thatsächlich schon geraume Zeit zum II. Teil des Gegenstandes geschritten, als derselbe eigens zur Beratung gestellt wurde. Im allgemeinen wurde vor allem hier betont, dafs die Ausführung eines Lehrplans nach dem Prinzip kulturgeschichtlicher Gestaltung des Unterrichts durchaus von genauerer Feststellung der nationalen kulturgeschichtlichen Stoffe abhänge. Auch der Ansicht wurde Ausdruck verliehen, dafs die Auswahl der Stoffe gemäfs diesem Prinzip zumal bei den Sachfächern grofse Schwierigkeiten bereite, indes sie bei dem Deutschen, dem Gesange leichter falle, eine Ansicht, bei welcher offenbar die Verwechselung des Gesichtspunktes kulturgeschichtlicher Gestaltung mit dem der Konzentration des Unterrichts (im Sinn der Verknüpfung der Lehrstoffe in ihrem Nebeneinander) eine Rolle spielte. Dann wurden genaue, bis ins einzelne gehende Vorschläge für einen solchen Lehrplan, bei dem jenem ersteren Gesichtspunkte Rechnung zu tragen versucht wäre, der Prüfung übergeben. Verweilt wurde da besonders bei den Stoffaufstellungen aus dem Gebiete der Naturkunde auf der I. nationalgeschichtlichen Stufe, wobei mehrfach auf Ausführungen von Freitag, Nitzsch und auf Andeutungen von Tacitus Bezug genommen wurde. Die Besprechung dieser Vorschläge führte darauf, die Abweichungen deutlich zu machen, die zwischen der durch Ziller vertretenen älteren Auffassung kulturgeschichtlicher Gestaltung des Unterrichts und den von einem Teil seiner Freunde und Schüler (Vogt, Rein, Just, Beyer) vertretenen neueren Auffassungen derselben obwalten. Im ferneren waren die Modifikationen des Lehrplans, welche die gebotene Rücksichtnahme auf die Ansprüche der Individualität nahe legt, zu würdigen. Im Zusammenhang damit kam die Stellung der Thüringer Sagen im Lehrplan Zillers zur Erörterung. Es wurde erwogen, welcher Platz der Stammessage anzuweisen, das heifst hier, ob sie jemals unter die Reihe der volksgeschichtlichen Hauptstoffe aufzunehmen sei. Die Frage, wie aus den einzelnen kulturgeschichtlichen Stufen Weisungen zu gewinnen seien für die Auswahl der Stoffe in den anderen Fächern, lenkte die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung der kulturgeschichtlichen Betrachtung für die Bestimmung dieser Auswahl, woran sich, nach dem Zuge der Gedanken, eine Aussprache über die Eigenschaften der rechten kulturgeschichtlichen Quellen schlofs, die ihrerseits wieder von selbst zu einer Kritik der gebräuchlichen Lesebücher hinsichtlich der kulturhistorischen Zusammenfassungen, welche sie gewöhnlich darbieten, leitete, unter der Anschauung, dafs sich das Bedürfnis nach der Vornahme gerade dieserlei Lehrstoffe, just von der Geschichte her, auch dem Schüler fühlbar machen müsse. Im Lichte dieser ganzen Auseinandersetzungen wurde eingesehen, dafs die Forderung kulturgeschichtlicher Gestaltung des Unterrichts nichts geringeres heische, als dieses, dafs aller Unterricht, ganz besonders der in Geographie, aber auch jener in Naturkunde, aufhellend und erklärend auf die Auffassung der Geschichte zurückwirke, damit solchermafsen ein wahres Gesamtverständnis der Lebensverhältnisse von der betreffenden Geschichtsstufe gewonnen werde. Eine lebhafte Besprechung rief im weiteren die Untersheidung von kulturgeschichtlichen Haupt- und Nebenstoffen hervor, zu welcher durch die Äufserung die Anregung gegeben wurde, dafs solche Stoffe, wie selbst die Kreuzzüge, vollends wie der 30jährige Krieg, aus der leitenden deutsch-geschichtlichen Reihe fortzulassen seien. Hierbei trat der scharfe Gegensatz zweier Auffassungen unter den Anwesenden zu Tage, von welchen die eine für die kulturgeschichtliche Gestaltung des Unterrichts die ideale Abzweckung auf das Ziel der Erziehung, die andere aber für dieselbe die Abzweckung auf eine Art Aufklärung der breiten Schichten des Volkes in Anspruch nahm. Mit dem Hinweis darauf, dafs, nach dem edlen Beispiele Zillers, an der

Forderung kulturgeschichtlicher Gestaltung des Unterrichts, und zwar im Dienst des Erziehungsgedankens, bei aller Arbeit am Lehrplanbau, trotz aller Mifsverständnisse und trotz aller Ablehnung, die etwa begegnen, unentwegt festzuhalten sei, endigten die ganzen Verhandlungen. Nachdem noch die gemeinschaftliche Aufgabe für das nächste Jahr festgesetzt worden war, schied die Versammlung, der zum erstenmale auch ein Theologe, und aufserdem mehrere Bezirkshauptlehrer beiwohnten, in dem Bewufstsein auseinander, um eine grofse und tiefe Frage in redlichem Eifer sich bemüht zu haben, und wohl auch mit dem treuen Vorsatze, der guten Sache, welche die Vereinigung in Einfalt der Absicht auf ihre Fahne geschrieben hat, auch förderhin alle Kräfte unverdrossen zu weihen.

Würzburg, 23. August 1893. PETER ZILLIG.

3. Entgegnung

In der »Pädagogischen Zeitung«, dem vom Berliner Lehrerverein herausgegebenen »Hauptorgan des deutschen Lehrervereins« sind in den Nrn. 25, 29 und 30 des XXII. Jahrgangs (1893) zwei Berichte über die Elberfelder Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (Pfingsten 1893) abgedruckt, von denen der erste (in Nr. 25) dem Verein und namentlich DÖRPFELD gegenüber sich freundlich stellt, der zweite (in Nr. 29 und 30) in absprechender Weise gehalten ist. Was den Inhalt der beiden Berichte betrifft, welche sich nur auf die Schulverfassung und die Frage, ob Simultan- oder konfessionelle Schule? beziehen, so mufs ich auf die »Erläuterungen« verweisen, welche auf Grund des Stenogramms ausgearbeitet werden. Die Art und Weise aber, in welcher der zweite Berichterstatter am Schlusse gegen den ganzen Verein auftritt, nötigt mich schon jetzt zu einer Entgegnung.

Derselbe behauptet, dafs kein einziger neuer Gedanke die Geister des Vereins f. w. P. auf der Elberfelder Versammlung belebte, da sie in den Ketten des HERBARTschen Buchstabens gefesselt seien; dafs HERBART, dessen Pädagogik in den Ideen, den formalen und kulturhistorischen Stufen, sowie in der Konzentration des Unterrichts ihr Centrum habe, nur eine Erscheinung seiner Zeit war; er spöttelt über die »Wissenschaftler« und hebt hervor, dafs ein Redner (JUST) sich in den schroffsten Gegensatz zu dem Berichterstatter über die Simultanschule in der Leipziger Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung (Pfingsten 1893) gestellt habe, der unter »Zustimmung der deutschen Lehrerschaft« die Simultanschule als die Schule der Zukunft, d. h. als die Normalschule proklamierte.

Diese Auslassungen sind anonym erschienen. Ich mufs also annehmen, dafs die Redaktion der genannten Zeitschrift die Verantwortung dafür übernimmt. Ich nehme aber auch an, dafs die Redaktion diese für den Lehrstand keineswegs ersprießlichen Auslassungen entweder gar nicht aufgenommen oder mit Zusätzen versehen haben würde, wenn sie besser unterrichtet gewesen wäre. Ich mufs also im Folgenden teilweise Bekanntes sagen.

Was den Inhalt jener Auslassungen betrifft, so ist dem Berichterstatter weder das HERBARTsche noch das ZILLERsche System selbst aus eigener Lektüre bekannt, sonst müfste er wissen, dafs das »Centrum« der HERBARTschen Pädagogik der Begriff des erziehenden Unterrichts ist, wie er auf dem Grunde einer deterministischen

Psychologie und des praktischen Idealismus sich aufbaut und dafs die formalen und kulturhistorischen Stufen und die Konzentration des Unterrichts als das eigentümliche Centrum des Zillerschen Systems bezeichnet werden können. Solche Verwechselungen entstehen aber, wenn man von Herbart aus dritter oder vierter Hand Kunde hat. Der Berichterstatter vermifst ferner die Neuheit der Gedanken in dem Verein. Als ob es nicht darauf ankomme, dafs unsere Gedanken wahr, sondern nur, dafs sie neu sind und als ob alles Neue richtig sei! So kann auch Herbart »nur zu einer Erscheinung seiner Zeit« werden. Aber leider wird in dem Taumel einer solchen Gedankenbewegung, welche nur fliefsende Übergänge und nichts Feststehendes mehr kennt, der absolute Unterschied zwischen wahr und falsch (richtig und unrichtig) aufgehoben und alles Streben wissenschaftlicher Art, welches jenen logischen Unterschied zur notwendigen Voraussetzung hat, illusorisch gemacht. An die Stelle wissenschaftlicher Sätze treten dann Machtsprüche, welche nicht mehr auf Gründen, sondern auf dem Willen des Menschen beruhen und mit logischer Freiheit unerträglich sind. Dafs dieser traurige Zustand auf dem Gebiete der Pädagogik, wie bisher in hinreichendem Mafse, so auch fernerhin fortbestehen möge, ist der vielleicht halb unbewufste Wunsch des Berichterstatters, denn die Frage, ob die Schule eine konfessionelle oder simultane sein solle, wird von demselben als eine von der »Zustimmung«, d. h. von Willensentscheidungen abhängige gedacht. Aber wann ist es je einer wissenschaftlichen Versammlung von Naturforschern oder Mathematikern oder Philologen eingefallen, zu beschliefsen, dafs z. B. dieser Kodex der wertvollste und jenes Gesetz giltig sei? Hier wird als selbstverständlich angenommen, dafs auf dem Gebiete der Erkenntnis Gründe entscheiden, nicht der Wille. Auf dem Gebiete der Pädagogik aber sollte der blofse Wille entscheiden und in dem Umstand, dafs in einer grofsen Versammlung nicht alle zu Worte kommen können, die ebenso seltsame als gewaltsame Rechtfertigung dafür liegen, dafs von den nicht geäufserten Gründen abgesehen und durch Jasagen gegenüber den geäufserten dem Reden ein Ende gemacht werden könne?

Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik hat von vornherein zwar Herbart als »allgemeinen Beziehungspunkt für seine Untersuchungen« betrachtet, im übrigen aber, wie die Arbeiten des Jahrbuchs und viele andere Schriften beweisen, auf die logische Begründung der gemachten Aufstellungen, sowie es in allen andern Wissenschaften üblich ist, das Hauptgewicht gelegt. Daher statutenmäfsig die Herbartschen Lehren auch bekämpft werden können, daher ferner in den Verhandlungen nicht debattiert, sondern diskutiert wird, d. h. nicht individuelle Meinungen und noch weniger Willenskundgebungen aufgestellt werden, sondern die Klärung der Einsicht und die Annäherung an logische Begriffsbestimmungen angestrebt wird. Auf diese Weise hofft er dem herrschenden Resolutionsunfug entgegenzuarbeiten, der mit der Würde einer Wissenschaft unvereinbar ist, ja viel eher die Nichtanerkennung der Pädagogik als Wissenschaft ankündigt; auf diese Weise sucht er das tumultuarische Verfahren, welches mit der über einen Antrag gestellten Debatte, zu deutsch Wortgefecht verknüpft, zu sein pflegt und in Gefühlsausbrüchen, oft wenig schmeichelhafter Art, den geäufserten Gegengründen und Bedenken gegenüber sich Luft macht, unmöglich zu machen; auf diese Weise sucht er den in politischen Versammlungen üblichen Brauch der Majoritätsbeschlüsse, der ohnedies bei der Vergötterung des abstrackten Individuums, wie es die Lehre vom Liberalismus will, nur Massen-, nicht Vernunftherrschaft anstrebt und zum Radikalismus führt, als ungehörig für wissenschaftliche Verhandlungen fernzuhalten; auf diese Weise endlich will er zur Hebung der berechtigten Autonomie und des Ansehens des Lehrstandes beitragen. Denn obzwar die

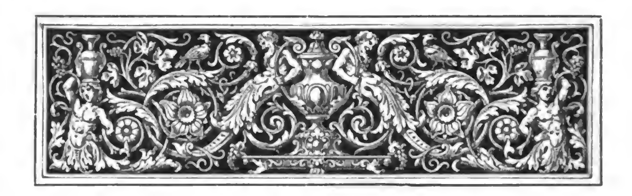
Regierungen auf die in Lehrerkreisen herrschenden oder auch auftauchenden Meinungen, wie z. B. in Ansehung der konzentrischen Kreise, Rücksicht nehmen, so ist es doch weder mit der Selbständigkeit noch mit der Berufsfreudigkeit des Lehrers vereinbar, wenn die Regierungen den in den Lehrerversammlungen geäufserten Machtsprüchen ihre eigene Macht entgegensetzen und als die Stärkeren durch Lehrpläne oder wie im Lande der Instruktionen (in Österreich) auch durch methodische Vorschriften einen methodischen Zwang auf den Lehrer ausüben und den Besten das Leben am meisten verbittern können.

Im übrigen will ich gern zugestehen, dafs die Ausführungen hinter den Intentionen des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik manchmal zurückgeblieben sein mögen. Vollkommenheit besitzt auch der Verein f. w. P. nicht. Aber Urteile in Bausch und Bogen, wie dafs die Mitglieder in den Ketten des HERBARTschen Buchstabens gefesselt seien, sind ohne nähere Nachweisungen nur auf leichtgläubige Leser berechnet.

Wien. THEODOR VOGT.

4. Die GRIMMschen Märchen

Die illustrierte Pracht-Ausgabe der **GRIMMschen Kinder- und Hausmärchen** liegt nunmehr in einem stattlichen Bande, hochelegant gebunden (Preis 25,00 M, Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt) vor. Über den litterarischen Wert des Werkes ein Wort verlieren, hiefse Eulen nach Athen tragen; um so mehr aber müssen der reiche, illustrative Schmuck und die würdige, gediegene Ausstattung hervorgehoben werden. Die beiden Künstler, nach deren Zeichnungen die Holzschnitte meisterhaft hergestellt sind, Philipp Grot Johann und Robert Leinweber, haben sich mit ebensoviel Talent als Liebe und Begeisterung ihrer Aufgabe gewidmet. Das naive, bald zarte, bald derb humoristische Empfinden, das in den Märchen sich ausspricht, hat auch ihnen den Stift geleitet; da ist nichts Gemachtes, Gekünsteltes. Frisch und lebendig stehen alle Figuren vor uns, und der unendlichen Mannigfaltigkeit der Situationen und Stoffe ist ihre Phantasie mit Geschick und Geschmack gerecht geworden. Der gröfsere Teil der Illustrationen rührt von Grot Johann her, von dem die Arbeit begonnen wurde, den aber der Tod hinwegrief, ehe er sie vollenden konnte. Leinweber hat sich ihm durchaus ebenbürtig erwiesen und das Werk in demselben Geist zu Ende geführt. Die Porträts von Wilhelm und Jakob Grimm nach dem Biowschen Gemälde und L. Sichlings Stich und das der Frau Viehmännin, der die Brüder einen grofsen Teil ihrer Märchen verdanken, nach der Radierung von Ludwig Grimm, eröffnen den Band, ein ausführlicher Artikel von Dr. Moritz Necker über die Brüder Grimm und ihre Märchen schliefst ihn ab. Wir wünschen, dafs diese Pracht-Ausgabe dazu beitragen möge, das Interesse für die Grimmschen Märchen neu zu beleben und das deutsche Volk sich von neuem erfreuen und erfrischen möge an diesen echtesten Blüten des deutschen Gemüts und der deutschen Volksphantasie.



C Besprechungen

I. Philosophisches.

V. Magnan: Psychiatrische Vorlesungen. Deutsch von P. J. Möbius. Leipzig 1891 und 1892. Verlag von Georg Thieme.

Es werden hier die Geistesstörungen der Entarteten im Vergleich zum chronischen Irresein mit systematischer Entwickelung (Paranoia completa) einer näheren Betrachtung unterworfen. Zu den Entarteten gehören namentlich die erblich Belasteten, die Hereditarier. Doch giebt es auch Fälle, in denen die Zeichen des hereditären Irreseins vorhanden sind, obschon Vererbung nicht nachgewiesen werden kann. Man hat noch zu beachten den Einfluſs des Zustandes der Eltern während der Zeugung, die Krankheiten der Schwangern, mangelhafte fötale Entwickelung und Krankheiten der Kinder in den ersten Lebensjahren. Magnan erkennt an, daſs alle diese Umstände Ursache der Entartung werden können, allein er muſs betonen, daſs weitaus die wichtigste Ursache die eigentliche Vererbung ist. Es empfiehlt sich, wie Magnan hervorhebt, nicht bloſs von Hereditariern, sondern im allgemeinen von Entarteten zu sprechen. Es kann also die Entartung, wie sie ererbt wird, auch erworben werden. So hat man nach akuten Krankheiten bei Kindern vielfach Hemmung der geistigen Entwickelung, geistigen Zerfall wie bei angeborener Idiotie, Defektzustände wie bei angeborenem Schwachsinn beobachtet.

Magnan bringt die Entarteten, je nach dem Grade ihrer geistigen Entwickelung, in vier groſse Gruppen. Diese Gruppen sind 1. die Idioten, bei denen fast gar kein geistiges Leben besteht, 2. die Blödsinnigen, bei denen eine gewisse Erziehung möglich ist, die aber vermöge ihres Mangels an Verstand und Urteilskraft eigener Führung unfähig sind, 3. die Schwachsinnigen, deren Fähigkeiten ungenügend sind, die aber doch unter Umständen eine Stelle im Leben ausfüllen können, und endlich 4. die Instablen, die oberste Klasse der Entarteten, denen immer das Gleichgewicht fehlt, bei denen neben zuweilen glänzenden Fähigkeiten intellektuelle und moralische Lücken bestehen. Die Störungen in der Gehirnthätigkeit der letzteren sind sehr gering im Vergleich zu denen der Idioten, haben aber doch etwas mit diesen gemein. Bei allen Unterschieden zwischen den Kranken auf der untersten Stufe und denen auf der obersten Stufe der Entartung bilden alle diese Kranken eine gemeinsame Fa-

milie und überall bieten Zwischenstufen einen allmählichen Übergang.

Neben den Störungen im geistigen Gleichgewichte zeigen die meisten dieser Kranken, wie MAGNAN ferner bemerkt, verschiedene Mifsbildungen, die man als körperliche Stigmata bezeichnet und bereits von MOREL geschildert wurden. Als geistige Stigmata werden nach FALKERT hervorgehoben: die Ungleichmäfsigkeit der geistigen Fähigkeiten, das Vorwiegen einzelner Talente, die Herrschaft der Instinkte, die Entwickelung des Stumpfsinnes bei dem einen Teil der Kranken, der Unbeständigkeit und Beweglichkeit bei dem anderen. Als das Wesentliche wird die Disharmonie, die Instabilität, der Mangel an Gleichgewicht im geistigen Leben angesehen. »Ein Hereditarier kann ein Gelehrter, ein ausgezeichneter Beamter, ein grofser Künstler, ein geschickter Staatsmann sein und dabei in moralischer Beziehung klaffende Lücken zeigen, wunderliche Neigungen, überraschende Unregelmäfsigkeiten der Lebensführung. In anderen Fällen tritt das Umgekehrte ein.« Die zahllosen Verschiedenheiten, die das Bild der geistigen Entartung darbietet, lassen sich nach MAGNAN in drei Klassen sondern: 1. Vorwiegen der intellektuellen Entwickelung bei moralischem Defekt, 2. Normale Moralität bei intellektuellem Schwachsinn, 3. Ausfallen oder mangelhafte Entwickelung einzelner Fähigkeiten.

Als besondere geistige Stigmata betrachtet MAGNAN die syndromes épisodiques, die »vorübergehenden Zufälle der Entarteten«. Es gehören hierher die Zwangvorstellungen und Zwangtriebe. Sie werden vorübergehende Zufälle genannt, weil sie nur eine Episode in der Geschichte der Entarteten darstellen, wie sie denn auch trotz der Verschiedenheit der Form alle dieselben Kennzeichen haben, nämlich Unwiderstehlichkeit, begleitende Angst, Krankheitseinsicht des Leidenden und Befriedigung desselben nach Ausführung der Handlung. Als solche Zufälle sind die sog. Monomanien anzusehen, die man früher für besondere Krankheiten hielt. Zu den vorübergehenden Zufällen bei Entarteten gehören namentlich: 1. Fragesucht, Fragefurcht, Grübelsucht, Zweifelsucht; 2. Berührungsfurcht, Spitzenfurcht; 3. Namensucht: Ängstliches Suchen nach Namen und Wörtern, Besessenheit durch ein Wort und Zwang es zu wiederholen, Furcht vor blofsstellenden Worten, Schützender Einflufs eines Wortes; 4. Arithmomanie: Sucht zu zählen; 5. Übermäfsige Liebe zu Tieren; 6. Krankhafte Trunksucht (Dipsomanie), Frefssucht; 7. Stehlsucht (Kleptomanie), Stehlfurcht, Kaufsucht; 8. Spielsucht; 9. Feuersucht, Feuerfurcht; 10. Platzfurcht: Furcht vor geschlossenen Räumen, vor bestimmten Orten; 11. Antrieb zu Mord und Selbstmord; 12. Abulie: Hemmung der Ausführung des Gewollten anscheinend durch eine fremde Macht; 13. Geschlechtliche Abweichungen und Verkehrtheiten; 14. Zwangsmäfsige Gliederbewegungen: Stofsen, Springen, Laufen, Lachen, Weinen, Schreien etc.

Die Stärke des in den Zufällen der Entarteten waltenden Zwanges bietet mancherlei Verschiedenheiten, doch gilt derselbe im allgemeinen als unwiderstehlich.[1] »Nach kürzerem oder längerem Kampfe unterliegt der Kranke fast stets. Dem Kampfe (mit Unruhe, Angst, Druck in der Herzgrube, kaltem Schweifse, Verwirrung) folgt die Überwindung durch den Zwang und mit ihr tritt ein Gefühl der Genugthuung, Erleichterung, Beruhigung ein.«

Die besagten Zufälle können im Leben des Entarteten sehr früh oder auch erst spät hervortreten. Meist zeigen sich dann bei einem Kranken mehrere Formen und es kommen sehr verschiedene Verknüpfungen vor. Doch giebt es auch Entartete ohne solche Zufälle.

Als Zwischenzustände zwischen dem gewöhnlichen Wesen der Entarteten (mit

---

[1] s. P. J. MÖBIUS: Einleitung Hft. II S. VIII.

ihren vorübergehenden Zufällen) und dem Irresein derselben im engeren Sinne betrachtet. MAGNAN die manie raisonnante und die folie morale. Die an manie raisonnante (Manie mit anscheinender Vernünftigkeit) Leidenden sind nach MAGNAN erblich Entartete und ermangeln, wie alle diese Kranken des geistigen Gleichgewichtes. Wenn bei diesen Instabeln ein gewisser Grad von Aufregung zustande kommt, so entfalten sie bei anscheinender Besonnenheit, in Gedanken und Worten eine übereifrige Thätigkeit, von der sie sich keine Rechenschaft zu geben vermögen. Eine Fülle von Erinnerungen an längst vergessene Dinge tritt hervor; sie recitieren Verse, ganze Seiten aus den Klassikern. Die Verknüpfung der Vorstellungen vollzieht sich aufserordentlich rasch, aber die Überlegung fehlt, die Aufmerksamkeit und Urteilskraft sind mangelhaft. Indes formt ihre lebhafte Einbildungskraft fortwährend Pläne. »Sie verlangen Audienzen bei hochgestellten Personen, legen Subskriptionslisten an und dank ihrer Thätigkeit, ihrem imponierenden Auftreten gelingt es ihnen zuweilen, ihre Zuhörer zu überzeugen. Die manie raisonnante ist also in der Hauptsache ein Erregungszustand der instablen Geisteskräfte der Entarteten. Sie ist sozusagen ein Kleid, in das sich der Entartete kleidet, nicht eine besondere Krankheit. . . Da die Kranken mit manie raisonnante nicht selten zu Trunkausschreitungen neigen, differente Pupillen haben können, so werden sie zuweilen mit den an beginnender Paralyse Leidenden verwechselt. — Tritt dagegen der Mangel an Gleichgewicht besonders in moralischer Beziehung hervor, zeigen sie verkehrte Triebe, so spricht man vom moralischen Irresein. Beide, das moralische Irresein und die Manie mit anscheinender Vernünftigkeit, sind nur Modifikationen des den Entarteten eigentümlichen Geisteszustandes.«

MÖBIUS (Einleitung S. X) erachtet es als besonders wichtig, das moralische Irresein (folie morale) von den oben besprochenen Zufällen der Entarteten zu unterscheiden. Hier wie dort können unmoralische Handlungen vorkommen. Indessen finden die schlechten Triebe bei den Entarteten mit folie morale keine Hemmung, keinen Widerstand. Diese Kranken bekunden keine Liebe und kein Mitleid, sie haben am Gemeinen und Bösen ihre Freude. Es besteht nicht wie in betreff jener Zufälle ein Zwangtrieb, gegen den sie ankämpfen, sondern sie geben sich ihren schlechten Neigungen in einer gewissen unbewufsten Weise hin. »Der moralisch Irre stiehlt mit Freuden, der Kleptomane wider Willen, jener trinkt, wie eben der Säufer trinkt, der Dipsomanische greift zum Glase, um seine Qual los zu werden, u. s. f.«

Zu den erblich Entarteten rechnet MAGNAN auch eine Gruppe von Kranken, die besonders charakteristische Züge darbieten und »verfolgte Verfolger« genannt werden. Sie berühren sich in gewissem Sinne mit den moralisch Irren und zeigen, wie bereits FALRET erkannte, während ihrer Erregungszustände oft das Bild der Manie mit anscheinender Vernünftigkeit (manie raisonnante), verdienen jedoch immerhin eine besondere Stellung. Ihr unterscheidender Charakter ist die ihnen eigene Hartnäckigkeit, Zähigkeit, die sie von anderen Kranken mit manie raisonnante trennt. Sie alle bekunden erbliche Belastung und seit der Kindheit Disharmonie der geistigen Fähigkeiten, Mangel an moralischem Gleichgewicht. Diese Instabilität schliefst indes einzelne gute Fähigkeiten nicht aus. »Mit grofser Spitzfindigkeit, Geriebenheit und Verlogenheit stellen diese Kranken, die von unermüdlicher Geduld und Thatkraft sind, ihre Fähigkeiten in den Dienst ihrer krankhaften Neigungen, ihres tiefen Hasses und ihrer Rachsucht. Sie behaupten, geschehenes Unrecht wieder gut zu machen, die Rechtsverweigerung zu bekämpfen, Entschädigung für den ihrem Vermögen und ihrer Ehre zugefügten Schaden zu

erstreben. Im Anfange machen sie nur den Eindruck leidenschaftlicher Menschen, allmählich überschreitet ihr Verlangen nach Wiederherstellung ihres Rechtes und nach Rache alles Maſs, beherrscht vollständig alle ihre Gedanken und Bestrebungen, und die Krankhaftigkeit ihres Wesens wird unverkennbar. Mit unendlicher Geschwätzigkeit und Weitschweifigkeit häufen sie ihre angeblichen Beweismomente, wenden dabei viel Logik auf, stützen rich auf Gesetzstellen, auf wirkliche Thatsachen, die sie falsch auslegen. Zuweilen wird es schwer, das Richtige vom Falschen zu trennen.« Mitunter werden die verfolgten Verfolger nicht von einem rechtlichen Nachteil, den sie angeblich erlitten haben, sondern von einem politischen oder sozialen Interesse in Bewegung gesetzt. Sie vollziehen Verbrechen, weil sie für das Wohl des Vaterlandes oder ihrer Partei sorgen müssen, und zeigen dann dieselbe Hartnäckigkeit wie die eigentlichen Querulanten.

Zu unterscheiden von dem Irresein der Entarteten ist die Paranoia chronica mit systematischer Entwickelung oder die Paranoia completa. Bei dieser Krankheit handelt es sich insgemein um Menschen im reifen Alter, die vorher geistesgesund waren, kein Zeichen einer intellektuellen, moralischen oder affektiven Störung kundgaben. Magnan bezeichnet diesen Umstand als wichtig, weil durch ihn die mit Paranoia completa Behafteten von vornherein von den erblich Entarteten getrennt werden. Bei diesen bestehen seit der Kindheit deutliche Krankheitszeichen. Als weitere Kennzeichen der Paranoia completa werden angeführt: ihre lange Dauer, ihr methodischer, stetig fortschreitender Verlauf, der vier deutliche Abschnitte erkennen läſst. Die erste Periode, die der Vorbereitung, ist charakterisiert durch Illusionen, durch wahnhafte Auslegungen und durch die stetige und zunehmende Unruhe der Kranken. In der zweiten Periode, der der Verfolgung, sind die Haupterscheinungen peinliche Hallucinationen, besonders solche des Gehörs, Störungen des Gemeingefühls und Verfolgungsvorstellungen. Die dritte Periode, die der Selbstüberschätzung, bietet Hallucinationen und Wahnvorstellungen im Sinne des Gröſsenwahnes. Die vierte Periode, die des Schwachsinns, ist bezeichnet durch den Verfall der Urteilskraft. Diese Perioden folgen einander, wie es heiſst, unwiderruflich in derselben Weise und kein Kranker, der plötzlichen Verfolgungs- oder Gröſsenwahn zeigt, oder bei dem jener auf diesen folgt, leidet an Paranoia completa.

Während der Periode der Vorbereitung empfinden die Kranken ein Miſsbehagen, eine Unzufriedenheit, die sie nicht erklären können. Sie sind sorgenvoll, unruhig, hegen Verdacht, sie glauben gewisse Veränderungen im Verhalten ihrer Umgebung oder auch bei Fremden wahrzunehmen. Sie schlafen schlecht, haben geringen Appetit, weniger Arbeitsfähigkeit und Geschäftslust. Allmählich kommen sie zu der Auffassung, man beobachte sie, man sehe sie schief an, man begegne ihnen verächtlich. Sie zweifeln, zögern, bleiben schwankend inmitten zahlreicher Gedanken stehen, die sie bald annehmen, bald zurückweisen, allmählich aber in sich aufnehmen und schlieſslich in wahnhafter Weise verarbeiten. Sie werden gleichgiltig gegen alles, was sich nicht auf ihren Wahn bezieht. Bedeutende Ereignisse regen sie nicht auf, auch Geldverlust, Familientrauer gehen ohne erhebliche Wirkung vorüber, während nichtige Dinge, die mit den quälenden Überlegungen in Zusammenhang stehen, diese zu rechtfertigen scheinen, eine sehr groſse Wichtigkeit gewinnen und die Kranken in Zorn versetzen. Die Zeichen des Wohlwollens oder der Zuneigung werden als Spott genommen, selbst das Schweigen veranlaſst Kränkung. Mit der Zeit verliert sich die Unbestimmtheit. Dem Zögern folgt die Gewiſsheit. Nun ist der Kranke immer in Spannung, er horcht, er spürt. Er findet in der Plauderei Sätze, die ihm

gelten: wahnhafte Umdeutung. Er fühlt sich durch ein gleichgiltiges Wort beleidigt, dessen Klang an ein Schimpfwort erinnert und das er mit diesem verwechselt: Illusion. Endlich wecken der beständige Gedanke an die Verfolgungen, die unaufhörliche Spannung des Geistes das äufsere Zeichen des Gedankens, das Tonbild; das Wort und die Gehörhallucination macht sich geltend. Damit ist der Kranke in die zweite Periode, die der Gehörhallucination, der Störungen des Gemeingefühles und des Verfolgungswahnes eingetreten. Zunächst wird Geflüster, später werden Worte laut und deutlich vernommen. Manchmal ergehen sich die Stimmen in mehreren Sprachen, falls der Kranke diese beherrscht. Sie lassen sich fast immer hören, am Tage und in der Nacht, kommen von allen Seiten, aus dem Boden, den Wänden, von der Decke etc. In einigen Fällen bemerkt der Kranke mit Erstaunen, dafs alle seine Gedanken von den Stimmen, wie von einem Echo ausgesprochen werden. »Alles, was ich denke, höre ich sofort, man stiehlt mir meine Gedanken. Ich höre meine Gedanken, wie ein Echo.« Mit dem Fortschreiten der Krankheit entstehen Worte, Sätze, Monologe aufserhalb des Gedankenganges des Kranken, so dafs dieser, während er an andere Dinge denkt, von seinen Feinden interpelliert wird und antwortet. Es bildet sich dann ein Zwiegespräch zwischen dem Kranken und dem Gegner. Es entsteht eine Verdoppelung der Persönlichkeit. Später steht der Kranke wie ein Fremder den in ihm geführten Verhandlungen gegenüber, ohne zu ahnen, dafs sie aus seinen Mitteln geführt werden. Es giebt da sowohl einen Ankläger als einen Verteidiger, die eine Stimme schmäht, die andere ermutigt. Endlich kommt, wie in den Schauspielen der Alten, eine dritte Gruppe hinzu, das ist der Chor, die Leute, die ihr Urteil über die verhandelten Dinge abgeben. S. Hft. I, S. 9 ff., S. 12 f.

Ausnahmsweise sind die Hallucinationen einseitig, so dafs sie nur durch das Sinnesorgan der einen Körperhälfte wahrgenommen zu werden scheinen. Ein Kranker erklärte seine einseitigen Hallucinationen auf eigentümliche Weise. »Sein Feind, sagte er, hatte in der Hand einen Hohlspiegel, in dem er das Bild des Kranken sehen konnte. Er hielt ihm dann ein Röhrchen ans Ohr und der Kranke hörte unmittelbar auf diesem Ohr.« In einigen sehr seltenen Fällen sind die Hallucinationen doppelseitige, aber jedes Ohr hört verschiedenes! Das rechte Ohr z. B. hört angenehme Dinge, das linke nur Scheltworte. Magnan sieht in dieser Erscheinung eine Stütze für die Annahme der Selbständigkeit der beiden Hirnhemisphären.

Die Gehörhallucinationen, die »Stimmen« wie die Kranken sagen, fehlen niemals bei der Paranoia completa. Sie sind die wichtigsten Kennzeichen derselben. Doch zeigen sich auch noch andere Sinnestäuschungen, namentlich oft Hallucinationen des Geschmackes oder des Geruches.

Im allgemeinen entwickeln sich bei der Paranoia completa die Hallucinationen parallel mit den Wahnvorstellungen und nehmen wie diese in der dritten Periode den Charakter des Gröfsenwahnes an. Jene Vorstellungen verraten immer dieselbe peinliche Beschaffenheit. Die allgemeine Neigung zur trüben Auffassung drückt sich in den Gefühlen und Gedanken des Kranken aus. Seine krankhaften Ausdeutungen, seine Illusionen und Hallucinationen sind nur der Reflex der allgemeinen Stimmung. Scheint auch zuweilen eine Hallucination Ausgangspunkt des Wahnes zu sein, so darf man doch nicht vergessen, dafs sie selbst erst aus dem allgemeinen moralischen Zustande entspringt. Hft. I, S. 12, S. 20.

Der Übergang in die Periode der Gröfsenvorstellungen, denen die Verfolgungsvorstellungen vorausgehen, vollzieht sich (Hft. I, S. 25 f.) in verschiedenen Formen. Die Kranken stellen eine

Art logischer Erörterung an: da man sie seit langer Zeit von allen Seiten mit dem Aufwand großer Mühe verfolgt, da sie soviel Neid und Eifersucht erregen, so müssen sie wohl etwas Bedeutendes sein. Sie kommen dann zuweilen auf den Gedanken hoher Abkunft, sie gehören eigentlich nicht in ihre Familie, stammen von Prinzen oder Königen ab. In diese Vorstellung leben sie sich ein und ihre Persönlichkeit verwandelt sich. Andere Kranken kommen, wie MAGNAN meint, mit einemmal durch eine Hallucination auf die Größenvorstellungen. Endlich kann der Übergang auf eine nicht näher anzugebende Weise zustande kommen. Manchmal knüpfen die Kranken dabei an ein gehörtes Wort, an einen Zeitungsaufsatz an.

Der Inhalt des Wahnes wechselt mit der Religion des Kranken, seiner Gläubigkeit, seinen Kenntnissen, seiner gesellschaftlichen Stellung, seiner Beschäftigung. Indessen macht der Inhalt des Wahnes, wie MAGNAN mit Recht hervorhebt, keinen Unterschied in der Krankheit. Für die Erkennung dieser ist die Hauptsache die Beobachtung des Verlaufes, die Entwickelung des Verfolgungswahnes aus der ängstlichen Unruhe, die des Größenwahnes aus dem Verfolgungswahn. »Es ist ganz verkehrt, die Dämonopathie, den religiösen Wahnsinn oder den Größenwahn, die Theomanie etc. als Krankheitsformen zu betrachten. Wichtig zu wissen ist nicht, ob der Kranke sich für Gott oder den König hält, sondern ob er, ehe er zu dieser Stellung kam, durch eine lange Zeit der Verfolgung hindurchgegangen ist. Ist dies der Fall, so leidet er an Paranoia completa und ist unheilbar.«

Während der vierten Periode nähern sich die Kranken langsam dem Schwachsinn. Allmählich beschränkt sich ihre geistige Thätigkeit darauf, die alten, stereotyp gewordenen Wahnäußerungen zu wiederholen. Zwischendurch werden sie noch durch Hallucinationen erregt, aber meist zeigen sie sich gegen ihre Umgebung gleichgiltig. Manchmal nehmen sie besondere Stellungen an, stehen unbeweglich in der Ecke. Manche sprechen mit leiser Stimme vor sich hin und machen dabei immer dieselben Gesten. Hft. I, S. 29.

Wir haben bereits beiläufig erwähnt, daß die Wahngebilde der Entarteten nie den methodischen Gang der Paranoia completa befolgen. Besteht Überschätzungswahn, so ist dieser bei erblich Entarteten nicht nach einer längeren Vorbereitungszeit hervorgetreten; die Größenvorstellungen sind vielmehr von vornherein vorhanden gewesen. Mit diesen Vorstellungen können sich andere Wahngebilde verbinden, bald solche hypochonderischer oder mystischer Art, bald Beeinträchtigungsvorstellungen. Der Größenwahn kann zurücktreten, wieder erscheinen, oder dauernd verschwinden, aber nie wird der methodische Gang der Paranoia completa eingehalten. Jeder Paranoiakranke, bei dem von vornherein Größenwahn besteht, ist ein Entarteter. Der Kranke mit Paranoia completa muß vorher durch das Stadium der Vorbereitung und der Verfolgung hindurchgehen. Ein langsam sich entwickelndes Irresein kommt auch bei den Entarteten vor, aber der Verlauf ist mehr oder weniger unregelmäßig, zugleich oder in wechselnder Folge treten Wahnvorstellungen verschiedener Art auf. Nicht selten kommt es zu einer raschen Genesung, zuweilen tritt Verblödung ein. Die Paranoia der Entarteten bietet jede denkbare Form dar. „Neben der Erziehung und den gesellschaftlichen Verhältnissen ist der individuelle Charakter wahrscheinlich das Maßgebende.“

Bei den erblich Entarteten kommen Verfolgungsvorstellungen ohne Sinnestäuschungen vor. So unterscheiden sich die oben erwähnten „verfolgten Verfolger“, die zu den Entarteten gehören, von den an Paranoia completa Leidenden durch die Abwesenheit von Sinnestäuschungen. Nur ausnahmsweise treten Hallucinationen auf; doch entwickeln sich dieselben nicht in der Weise, daß auf einzelne Worte

Sätze folgen, aus denen dann Monologe, später Dialoge werden. Die Verfolger zeigen sich von vornherein sowohl hochmütig als verfolgt. Die Überschätzung tritt gleichzeitig mit dem Verfolgungswahn ein, oder geht diesem voraus.

Weiterhin wird in der von Möbius gegebenen Einleitung unter Bezugnahme auf eine Arbeit eines Schülers von Magnan, des Dr. Legrain[1]) bemerkt, dafs bei Entarteten alle möglichen Sinnestäuschungen vorkommen können, dafs diese aber nie die Hauptrolle spielen. „Viele Hallucinationen, heifst es bei Legrain, sind nicht echt, sind psychische Hallucinationen, d. h. lebhafte Phantasiebilder, nur die Minderzahl hat den Charakter der Sinneswahrnehmung. Die Wahnvorstellungen sind immer das erste, und erst die krankhafte Denkthätigkeit ruft krankhafte Sinneswahrnehmungen hervor.“ Anders verhalte es sich bei der Paranoia completa. Hier bilde die Hallucination das Urphänomen, alle Wahnvorstellungen ruhten auf ihr als Grundlage. Dagegen spricht jedoch, wie Möbius treffend hervorhebt, Magnans eigene Lehre. Nach dieser Lehre ist bei der Paranoia completa die Hallucination nicht das erste, da ihr eine mehr oder weniger lange Vorbereitungszeit vorausgeht, in der die Kranken von Unruhe und Mifstrauen zu wahnhaften Umdeutungen wirklicher Vorgänge fortschreiten. „Die Hallucination ist sozusagen nur die Explosion. Was die Stimmen sagen, ist vorgedacht, wenn auch in mehr oder weniger unbewufster Weise. Aber wenn auch die Hallucination das erste wäre, so wäre sie doch nicht die Hauptsache. Diese ist das falsche Urteil, die kritiklose Aufnahme der scheinbaren Wahrnehmung.“ Wir führten bereits oben an, dafs nach Magnan bei der Paranoia completa die Hallucinationen sich parallel mit den Wahnvorstellungen entwickeln. Die wahnhaften Ausdeutungen, die Illusionen und Hallucinationen sind nur der Reflex der allgemeinen Stimmung. Scheint auch zuweilen eine Hallucination Ausgangspunkt des Wahnes zu sein, so darf man doch nicht übersehen, dafs sie selbst erst aus dem vorherrschenden psychischen Zustande entspringt.

Magnan nimmt mit Tamburini an, dafs der Hallucination ein Erregungsvorgang in dem zugehörigen Sinnescentrum der Gehirnrinde entspricht und dafs demgemäfs bei Hallucinierenden die Thätigkeit dieser Gehirnteile gesteigert ist. Der physiologische Vorgang (in der ersten Schläfenwindung) sei bei der Gehörhallucination derselbe wie bei dem Wahrnehmen des gesprochenen Wortes. Man kann dies in einer gewissen Beziehung gelten lassen, insofern nämlich den psychischen Vorgängen bestimmte Vorgänge im Gehirn entsprechen müssen.[1]) Auch kann es keinem Zweifel unterliegen, dafs alle Geisteskrankheiten von somatischen Einflüssen (Störungen des Nervensystems bez. des Gehirns) herrühren, die auf eine abnorme Weise in das Vorstellungsleben und das damit verknüpfte Gemütsleben eingreifen. Indessen erscheint es bei gehöriger Beachtung des psychischen Thatbestandes als völlig unzulässig, die psychischen Vorgänge auf verschiedene Hirncentra zu verteilen. Der besagte Thatbestand fordert für alle geistigen Zustände eines Individuums die Annahme eines gemeinsamen, einfachen, mit dem Gehirn in Wechselwirkung stehenden Trägers. Unter dieser Voraussetzung lassen sich die betreffenden Erscheinungen auf bestimmte psychische, durch somatische Einflüsse bedingte Hemmungsvorgänge zurückführen.

Nach Magnan und Legrain soll bei der Paranoia completa zuerst der Schläfelappen des Gehirns erkranken, und später

---

[1]) Du délire chez les degenérés. Paris 1886.

[1]) Vergl. Cornelius, Über die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele, S. 82 ff.

das Stirnhirn ergriffen werden. Mit dem Fortschreiten der Krankheit würde die erste Schläfewindung sozusagen selbständig, daher Worte, Sätze, Monologe aufserhalb des Gedankenganges des Kranken entstehen. Es bildet sich dann ein Zwiegespräch zwischen dem Kranken, den der Stirnlappen darstellt, und dem Gegner, der im Schläfelappen sitzt. Später wird die Unabhängigkeit der beiden Rindencentra noch gröfser; sie werden sozusagen automatisch thätig und der Kranke steht dann wie ein Fremder den in ihm geführten Verhandlungen gegenüber.

Möbius sieht in dem eben berührten Versuche, die Paranoia completa zu lokalisieren, nur einen Ausdruck der Neigung Magnans und seiner Schüler, psychische Vorgänge in anatomischer Sprache wieder zu geben. Er hält diese Lokalisationsbestrebungen nicht für einen Fortschritt. Es erscheint ihm sogar in anbetracht der grofsen Unwissenheit über die Vorgänge im Gehirn, die unser geistiges Leben begleiten, als vermessen, von psychischen Herderscheinungen zu sprechen.

Magnan zieht ferner (Heft III, S. 119 f.) noch die Frage in Erwägung, ob die Verbrecher mit einer besonderen Anlage zum Verbrechen auf die Welt kommen. Diese Frage wird von ihm verneint. Der normale Mensch hat keine natürliche Anlage zum Verbrecher. Wird er ein solcher, so macht ihn zum Gelegenheitsverbrecher die Leidenschaft, zum Gewohnheitsverbrecher die fehlerhafte Erziehung. „Die Einwirkungen einer verderbten Umgebung machen erst Verbrecher aus jenen unglücklichen Kindern, die Theophil Roussel so gut beschrieben hat, jenen verwahrlosten, mifshandelten, verlassenen kleinen Wesen. Auf diese Enterbten wirkt der Einflufs einer lasterhaften Umgebung um so schlimmer, als sie vielfach vermöge der Gehirnentartung, des Wahnsinns, der Trunksucht ihrer Erzeuger ein instables Gehirn mit auf die Welt gebracht haben.“ — Sobald indes die Entartung in Frage kommt, steht man auf dem Boden der Klinik. Der Arzt hat dann seine Untersuchung auf das ganze Leben des Individuum und dessen Vorfahren, auf die körperlichen ebenso wie auf die geistigen Störungen zu erstrecken.[1]) Ungeachtet aller Unterschiede, die das klinische Bild darbieten kann, führen unmerkliche Übergänge vom vollständigen Idioten zu den Entarteten der obersten Klasse, den Intelligenten, aber Instabeln. In den Bereich des Arztes gehören namentlich die letztgenannten und die Schwachsinnigen. Bei den Instablen besteht die Hauptstörung, wie bereits hervorgehoben, in der Disharmonie, dem Mangel an Gleichgewicht nicht nur zwischen den intellektuellen Fähigkeiten einerseits und den Neigungen andererseits, sondern auch zwischen den intellektuellen Fähigkeiten untereinander und den Charaktereigenschaften untereinander. Sehr glänzende Fähigkeiten können hier in den Dienst einer schlechten Sache gestellt werden. Krankhafte Neigungen treiben zu Ausschweifungen und gefährlichen Handlungen. Der deutlichste Ausdruck des Mangels an geistigem Gleichgewicht sind jene Symptome, die Magnan geistige Stigmata nennt, die grofse Reihe der Zwangvorstellungen und Zwangtriebe. Schon im frühen Alter (von 4 oder 5 Jahren) werden bei erblich Belasteten ohne vorausgegangene fehlerhafte Erziehung Zwangvorstellungen und Zwangtriebe, Hemmungserscheinungen, intellektuelle und moralische Abweichungen beobachtet, die diese Kranken zu einer besonderen Klasse machen. Magnan erinnert an das frühe Auftreten mancher geschlechtlichen Abweichungen, an die Beispiele von Herzlosigkeit, von triebartiger Grausamkeit, von Neigung zur Tierquälerei etc. Derartige Abnormitäten

[1]) Vergl. J. A. Knop, Die Paradoxie des Willens oder das freiwillige Handeln bei innerem Widerstreben. Vom Standpunkte der forensisch-medizinischen Praxis. Leipzig 1863.

finden sich nur auf krankhaftem Boden, bei Kindern mit ererbter Belastung. —

Möbius bezeichnet die Lehre von den Geistesstörungen der Entarteten, deren Zahl sehr grofs sei und immer mehr wüchse, als den wichtigsten Abschnitt der Psychiatrie und einen der wichtigsten Teile der Menschenkunde überhaupt. Sie gehe nicht nur den in einer Irrenanstalt thätigen Arzt, sondern jeden Arzt an, wie auch den Richter, den Historiker, den Pädagogen u. a. „Es gilt, die Entarteten richtig zu beurteilen und zu behandeln, die Gesellschaft vor dem Schaden, den sie anrichten, nach Möglichkeit zu bewahren und endlich Mittel zu finden, um die Entartung zu verhüten. Diese Mittel werden natürlich verschieden sein, aber die klinische Beobachtung lehrt, dafs in der Mehrzahl der Fälle der eigentliche Ursprung der Entartung der Alkoholmifsbrauch ist, dafs demnach der Kampf gegen den Alkohol das wichtigste Mittel zur Verhütung der Entartung ist.«

Schliefslich sei noch auf die zahlreichen von Magnan mitgeteilten Kankengeschichten hingewiesen.

C. S. Cornelius.

Richard Böhme: Die Grundlage des Berkeleyschen Immaterialismus. Inauguraldissertation. Berlin 1892. Druck von J. S. Preuss. 478 S.

Wenn man auch gern anerkennen kann, dafs der Verfasser diese Dissertation mit grofsem Fleifse ausgearbeitet hat, so ist sie doch weder nach Inhalt, nach Form von solcher Bedeutung, dafs sie einer tief eingehenden Beurteilung wert wäre. Verfasser sucht zuerst die Stellung Berkeleys in der Geschichte der neueren Philosophie zu ergründen, dann dessen Lehre und die Grundlagen von dessen Immaterialismus darzustellen und endlich diesen zu beurteilen. Was die geschichtliche Stellung Berkeleys anbetrifft, so hätte Verfasser weiter als auf Des Cartes zurückgreifen müssen. Denn die Behauptung Berkeleys, dafs wir keine allgemeine, abstrakte Ideen bilden können, richtet sich gegen die alte scholastische Annahme, dafs die allgemeinen Begriffe das Wesen der Dinge ausdrücken, hat aber nicht die Bedeutung, dafs der Mensch nur fähig sei, Einzelbegriffe zu fassen, wie der Verfasser sagt. Hauptsächlich aber mangelt in dieser Abhandlung die Anerkenntnis, dafs Berkeley der erste Philosoph ist, welcher den herkömmlichen naiven Realismus zu überwinden sucht. Denn sein Hauptsatz: esse est percipi, bedeutet den notwendigen Ausgangs- und Durchgangspunkt der Metaphysik, dafs wir in aller Wahrnehmung lediglich nur unsern eigenen Zustand wahrnehmen. Dieser Satz ist der rein empirische, von dem alle fernere Untersuchung ausgehen mufs, da man bei demselben nicht stehen bleiben kann. Dafs nun Berkeley nicht den richtigen Weg eingeschlagen hat, um über jenen Anfangspunkt hinauszukommen, sondern eine Menge von Inkonsequenzen begangen hat, wird vom Verfasser allerdings sehr weitläufig und auch meistens richtig nachgewiesen, was aber kaum der darauf verwandten Mühe wert war. Hätte er seiner Abhandlung wirklichen Wert geben wollen, so hätte er zeigen müssen, durch welchen notwendigen Gedankengang man allein über jenen Anfang ohne Irrtum hinauskommen kann. Aber dazu genügen allerdings nicht die Behauptungen, dafs der Mensch nur durch Einwirkung der vorgestellten Gegenstände den Vorstellungsinhalt gewinnen könne, und dafs der Mensch an sich selber die Verbindung eines Körpers, dessen Substanz doch eine materielle sei, mit der psychischen Substanz des Geistes erkenne. Wer dergleichen niederschreiben kann, beweist nur, dafs er von dem genauen Denken, welches die Metaphysik erfordert, noch keinen Begriff hat.

Thilo.

Dr. Georg Freiherr von Hertling: John Locke und die Schüler von Cambridge. Freiburg im Breisgau. Her-

dersche Verlagsbuchhandlung. 1892. 319 S.

In diesem Werke, welches dadurch sehr interessant ist, dafs es einen deutlichen Einblick in die religiösen und philosophischen Bewegungen in England im 17. Jahrhundert gewährt, findet der Verfasser, dafs die empiristischen und die rationalistischen Elemente in Lockes Versuch über den menschlichen Verstand nicht zu einer widerspruchsfreien Einheit verbunden werden können und sucht daher nachzuweisen, dafs der Rationalismus der Männer, welche er als die Schule von Cambridge bezeichnet, mit deren engerem und weiterem Kreise Locke durch Freundschaft und religiöse und philosophische Übereinstimmung in den Hauptpunkten verbunden gewesen ist, von Einflufs auf dessen philosophische Ansicht gewesen und hier der Ursprung derjenigen Lehrmeinungen zu finden sei, welche sich den empiristischen Ausgangspunkten Lockes nicht fügen wollen.

Er stellt daher im ersten Kapitel in grofser Ausführlichkeit die empiristische und rationalistische Tendenz in Lockes Hauptwerke dar. Aber diese Darstellung genügt insofern doch nicht, als die ursprüngliche Verquickung des Empiristischen mit rationalistischen Elementen nicht genugsam betont ist. Zwar bemerkt er sehr richtig, dafs Lockes Meinung, die einfachen Ideen (Vorstellungen) würden in uns durch äufsere Dinge bewirkt, über die Empirie hinausgehe; aber aufserdem giebt es bei Locke viele scheinbar empiristische Annahmen, bei denen dasselbe der Fall ist. Dafs die Seele ursprünglich eine tabula rasa sei ohne alle angeborenen Ideen, ist keine Erfahrung, sondern ein Schlufs und die ganze Darstellung Lockes, wie in uns die Ideen der Solidität, der Ursache, der Kraft etc. entstehen, ist voll von Behauptungen, welche über die Erfahrung hinausgehen. Es kann also bei Locke in Wahrheit kein so strenger Unterschied zwischen empiristischen und rationalistischen Elementen gemacht werden, wie der Verfasser anzunehmen scheint. Locke ist so gegangen, wie es es den gewöhnlichen Empiristen überhaupt geht; sie werden alle Augenblicke, ohne dafs sie es merken, zu Rationalisten. Das eigentlich Charakteristische des Rationalismus bei Locke, welches in den späteren Büchern seiner Untersuchung zu Tage tritt, sieht Verfasser in dessen Lehre von den objektiven Beziehungen zwischen den Ideen, welche der Verstand erfafst und in allgemeinen und sicheren Urteilen ausspricht, und gerade in dieser Auffassung, meint er, sei der Einflufs zu suchen, welche die Schule von Cambridge auf jenen geübt habe.

Im zweiten Kapitel macht er uns mit der Schule von Cambridge bekannt. Sie bestand aus mehreren theologischen Lehrern an der Universität daselbst, die von einer achtungswerten Religiosität erfüllt teils die damals unter den Puritanern entstandene mafslose Sektiererei bekämpften und eine religiöse Übereinstimmung in England herzustellen suchten, teils sich gegen den Katholizismus und gegen den seit der Restauration hervortretenden ungläubigen Materialismus wandten. Um eine allgemeine Basis für die Auffassung der Religion zu finden, appellierten sie an die Vernunft, die in allen Menschen die gleiche sei. Was sich vor dieser bewährte, sei annehmbar für alle. Daher bemühten sie sich zu zeigen, dafs der richtige Gebrauch der Vernunft zur Religion hinführe und dafs die richtig verstandene Religion vernünftig sei. Zugleich kehrten sie vorzüglich die praktische Seite der Religion hervor. Diese müfste ins Leben eingeführt und gegenüber den Zweiflern und Leugnern der Wert des Christentums durch die That einer wahrhaft christlichen Lebensweise bewiesen werden. Die Verteidigung ihrer religiösen Überzeugung führte sie notwendig zu besonderen philosophischen Ansichten, besonders zu der Annahme einer immateriellen Seele als einer geistigen Kraft, die mit angeborenen Ideen

ausgerüstet sei, und hinsichtlich der Moral zu der festen Behauptung, dafs die moralischen Gesetze nicht von irgend einer Willkür abhängig, sondern in der Natur der Dinge begründet und daher unveränderlich und ewig seien.

Im dritten Kapitel wird zuerst der Beweis geführt, dafs Locke mit diesen Männern nicht allein bekannt gewesen, sondern auch mit mehreren derselben in freundschaftlicher Verbindung gestanden habe, zugleich auch mit den holländischen Remonstranten, die mit den Männern in Cambridge befreundet und geistig verwandt waren. Es wird dann weiter ausgeführt, dafs Locke mit diesen Männern auf gleichem religiösen, wenn auch nicht auf gleichem kirchenpolitischen Standpunkte sich befunden habe; denn er behauptet auch, dafs was göttlich offenbart ist, kann der Vernunft nicht widersprechen, sondern nur darüber hinausgehen; die Vernunft aber mufs entscheiden, ob etwas göttlich offenbart ist oder nicht. Ebenfalls stimmt er mit jenen darin überein, dafs der richtige Weg die Rechtgläubigkeit zu bewahren, der aufrichtige Vorsatz eines sittlich guten Lebens sei. Aus dieser Übereinstimmung Lockes mit jenen Männern in religiöser Hinsicht glaubt Verfasser, dafs eine gewisse Beeinflussung seiner Gedanken von dorther stattgefunden haben könne, und er untersucht nun weiter, ob sich aus seinen Schriften eine Bekanntschaft mit den Werken und den charakteristischen Lehrmeinungen jener Schule sich entnehmen lasse und er findet allerdings mehrere Stellen, die offenbar auf die Meinungen jener Schule Rücksicht nehmen. So bezieht er ebenso wie jene den biblischen Ausdruck »Leuchte Gottes« auf die Vernunft; er ventiliert mit ihnen die Frage, ob der Raum an sich eine blofse Relation oder etwas Wirkliches sei und scheint zuzugeben, dafs es ausgedehnte geistige Substanzen geben könne. Die Lehre von Engeln und Geistern nimmt auch bei ihm einen grofsen Raum ein; er redet sogar von einer intelligiblen Welt wie jene. Seine Ansicht, dafs unsere Erkenntnis sehr beschränkt sei, wird auf eine Schrift jener Schule zurückgeführt. Seine Lehre von den objektiven Beziehungen der Ideen untereinander soll er ebenfalls von jener Schule empfangen haben, ebenso die Ansicht, dafs die moralischen Gesetze von aller Willkür unabhängig sind, obgleich zugestanden wird, dafs er sich hierüber schwankend ausdrücke.

Das vierte Kapitel redet von der Veranlassung des Lockeschen Werkes. Es ist bekannt, dafs Locke selbst sie auf eine Unterredung mit einigen Freunden zurückführt, den Gegenstand derselben aber nicht angiebt, sondern nur sagt, dafs der Gegenstand weit von dem seines Werkes abgelegen hätte. Verfasser hat nun gefunden, dafs ein Teilnehmer jenes Gesprächs berichtet hat, es habe sich dabei um die Prinzipien der Moral und der geoffenbarten Religion gehandelt. Verfasser läfst es aber nicht dabei bewenden, sondern kommt endlich zu der, wie er selbst gesteht, gewagten Vermutung, dafs das Gespräch von solchen philosophischen Aufstellungen seinen Ausgang genommen habe, die in ihren Konsequenzen Moral und Religion zu erschüttern drohten, und nimmt davon Veranlassung nachzuweisen, dafs Locke in keiner Weise von Hobbes beeinflufst gewesen sei.

Das fünfte Kapitel endlich handelt von Lockes Bekämpfung der angeborenen Ideen. Hier bekennt Verfasser, dafs Locke in diesem Punkte zu der Schule von Cambridge im Gegensatz stehe, aber er sucht diesen Gegensatz dadurch abzuschwächen, dafs er nachzuweisen bemüht ist, diese Lehre habe für jene Schule keine grundsätzliche Bedeutung besessen.

Man mufs dem Verfasser zugestehen, dafs er sein Möglichstes gethan hat, um den Einflufs jener Schule auf Locke nachzuweisen, aber eigentlich hat er doch nur dargethan, dafs die Bekanntschaft mit derselben auf die Darstellung in dem berühmten Werke eingewirkt hat, nicht aber,

worauf es eigentlich ankam, dafs Locke von einem anfänglich sensualistischem Empirismus durch jenen Einflufs zurückgekommen und dadurch ein unvereinbarer Zwiespalt in seinen Ansichten entstanden sei. Nach seinem Werke zu schliefsen, ist er von Anfang an kein sensualistischer Empiriker gewesen, da er auch die Reflexion und nicht blofs die Sensation als Quelle der Vorstellungen aufstellt und dem Verstande die Macht zuschreibt, die Ideen zu vergleichen und zu verbinden. Wenn aber der Verstand die Ideen untereinander vergleichen kann, so mufs er die objektiven Beziehungen derselben erkennen und dadurch zu notwendigen allgemeinen Wahrheiten kommen können. Verfasser schwächt aufserdem seine Beweisführung dadurch selbst ab, dafs er ihn als selbständigen Forscher anerkennt und von ihm die Worte anführt, er habe es nicht darauf abgesehen, irgend einer Autorität zu folgen oder sie zu verlassen, die Wahrheit sei sein einziges Ziel gewesen ohne zu beachten, ob die Fufsspuren irgend eines anderen sich auf seinem Wege befänden. Sein Mangel liegt darin, dafs er nicht weit genug forscht und nicht die Möglichkeit eines solchen Verstandes untersucht. — Übrigens ist das vorliegende Werk in vieler Hinsicht von Bedeutung. Thilo.

II. Pädagogisches

Prof. Dr. Ritter, Direktor des Sophienstiftes in Weimar: Ziele und Wege der höheren Mädchenbildung. Beiträge zu einer Erziehungs- und Unterrichtslehre. Weimar, Böhlau. 1892. XI und 177 S. 8⁰. Preis: 2,40 M.

Der Unterzeichnete hat bereits in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift für weibliche Bildung, 1893, S. 71 ff. Ritters Buch in eingehender Darlegung besprochen, jedoch verdient dasselbe auch in weiteren Kreisen, als der an Mädchenschulen Unterrichtenden Beachtung. Ist ja doch die Frage der höheren weiblichen Bildung eine der meistbesprochenen Zeitfragen; ob Mädchengymnasien einzurichten und welche Anforderungen an dieselben zu stellen seien, darüber wird in Fachschriften und sogar Parlamenten vielfach verhandelt; Versuche zur Begründung von Mädchengymnasien sind bereits in Prag und Wien und Karlsruhe gemacht worden, ein gleiches ist für Berlin beabsichtigt. Die Frage, worin das Wesen der wirklichen höheren Mädchenschule bestehe, wie in der bunten Mannigfaltigkeit der Anstalten, die sich mit diesem Namen zieren, Scheidung und Ordnung herzustellen sei, macht besonders in Preufsen viel Kopfzerbrechens, wenn auch, wie es scheint, weniger dem Unterrichtsministerium, als den beteiligten Lehrern. Da ist es denn erfreulich, wenn ein erfahrener Schulmann, der mit den preufsischen Kämpfen persönlich nichts zu thun hat, ganz unparteiisch seine Ansicht darüber ausspricht, worin die Besonderheit der weiblichen Natur und demgemäfs die Besonderheit von Mädchenbildung und Mädchenerziehung bestehe, die zahlreichen Fragen über Zusammensetzung und Vorbildung des Lehrerkollegs eingehend behandelt, auf die in dieser Hinsicht noch vielfach vorhandenen Mängel hinweist. Dieselben sind zwar dem Kundigen längst bekannt, aber der Kundigen giebt es eben noch lange nicht genug, und gar vielen Zünftigen erscheint die Mädchenpädagogik überhaupt als ein Ding gar zweifelhafter Bedeutung. Einige der praktischen Forderungen Ritters lassen sich allerdings nicht überall durchführen, weil sie von einer ganz eigenartigen Anstalt, von dem durch Professor Dr. Ritter geleiteten Sophienstift in Weimar, abgenommen sind; aber dennoch erscheint Ritters Buch als die weitaus gediegenste

der neueren Arbeiten über Wesen und Einrichtung der deutschen höheren Mädchenschule, und verdient deshalb die eingehende Beachtung jedes Pädagogen, der sich über die einschlägigen Fragen unterrichten will.

Eisenach. W. Buchner.

Dr. **O. Frick**, Direktor der Franckeschen Stiftung in Halle a. S.: Aus deutschen Lesebüchern. Epische, lyrische und dramatische Dichtungen erläutert für die Oberklassen der höheren Schulen und für das deutsche Haus. Fünfter Band: Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Zweite Abteilung: Friedrich Schillers Dramen. 360 S. 8°. Dritte Abteilung. Friedrich Schillers Dramen II. Bearbeitet von Dr. H. Gaudig. Lieferung I, 64 S. 8°. Gera und Leipzig. Verl v. Theodor Hofmann. 1892.

Der vorliegende Band des grofsen Erläuterungswerkes, der letzte, den zu vollenden Frick vergönnt war, zeigt uns den Verfasser auf der Höhe seines Könnens; er vereinigt alle Vorzüge der früheren Teile in sich, ja er weist gegenüber der vorhergehenden Abteilung unleugbar manche Vorzüge auf. Die Neigung zu schematischer Gruppierung macht sich weniger fühlbar und was den Inhalt betrifft, so steht der Verfasser Schiller freier gegenüber als z. B. Lessing; während die Bearbeitung des Nathan unter der konfessionellen Einseitigkeit des Herausgebers entschieden gelitten hat, kann man den Urteilen über Don Carlos im wesentlichen beistimmen. Freilich wird es nicht jeder für angebracht halten, bei der Erwähnung der Ideen Posas die Sozialdemokratie zu berühren, und die Formel »Lessings Nathan predigt den religiösen, Schillers Don Carlos den politischen Kosmopolitismus« (S. 182) ist mehr als anfechtbar. Im ganzen aber trifft gerade die Behandlung der Jugenddramen methodisch das Richtige; zumal in der »Vorbemerkung« sind die Grundsätze, denen der Verfasser gefolgt ist, ebenso treffend wie klar entwickelt. Auch die Behandlung des Wallenstein ist eine sachlich wie methodisch hervorragende Leistung; nur zuweilen wird das Urteil des Verfassers durch vorgefafste Anschauungen ästhetischer oder religiöser Art getrübt; ersteres z. B. wenn er S. 245 eine »leise tragische Schuld« Maxens und Theklas darin finden will, dafs sie sich der Gräfin Terzky anvertrauen; letzteres wenn er in der Gesamtwirkung der Tragödie »jene höchste Erhebung und jenes volle Mafs der innerlichen sittlichen Läuterung vermifst, die der volle Anblick der Majestät und der volle Einblick in die Klarheit göttlichen Willens in uns wirkt.« (S. 359.)

Es wird Fricks dauerndes Verdienst bleiben, dafs er es zuerst unternommen hat, im Gegensatz zu den zahllosen handwerksmäfsig und gedankenlos gefertigten Schulausgaben, die alljährlich erscheinen, aber auch in bewufster Unterscheidung von allen rein sachlichen oder wissenschaftlichen Kommentaren, unsere Klassiker-Dramen nach denjenigen Gesichtspunkten zu behandeln, welche für den Unterricht in Betracht kommen; dafs er viele dieser Gesichtspunkte mit klarem Blick erkannt und mit sicherer Hand ergriffen und ihnen ein reiches, ja umfassendes Wissen dienstbar gemacht hat. Dafs die Methode der Erläuterung unserer Klassiker damit endgiltig für unsere höheren Schulen festgesetzt sei, dürfte man freilich nicht sagen. Eine gewisse Überladung macht sich unleugbar in Fricks Arbeiten bemerklich; ein Streben nach Totalität der Auffassung, das nun einmal mit dem Wesen der Schulinterpretation nicht zu vereinigen ist, beeinflufst seine Erklärungsweise; die Analyse wird bei der einzelnen Dichtung nach allen möglichen Richtungen hingeführt, und obwohl der Verfasser selbst die Gesamtauffasung des Kunstwerkes als letztes Ziel niemals aufser Augen läfst, so müssen doch die vielen einzelnen »Haupt- und Nebenthemata«, »Bilder und Motive«, die

er in einer Dichtung aussondert, gerade für diese Gesamtauffassung Schwierigkeiten schaffen, die der Schüler nicht immer überwinden wird. Am wenigsten läfst sich dieser Überfülle durch einen Schematismus der Behandlung beikommen, der komplizierte Dispositionsapparate oder graphische Verdeutlichungen zu Hilfe nimmt. Die Neigung hierzu zeigt sich bei Frick; da sie aber mit der Lebendigkeit und dem Reichtum seiner Auffassung in einem natürlichen Widerstreit steht, so tritt sie — wie bereits hervorgehoben — im Laufe seiner Darstellung, sehr zum Vorteil derselben, immer mehr zurück. Die Fehler Fricks sind nicht die der Armut, sondern die des Reichtums, und schon hierdurch hat er es seinem Fortsetzer nicht leicht gemacht, das Werk auf gleicher Höhe zu erhalten.

Die jäh unterbrochene Arbeit des Verstorbenen zu vollenden hat einer seiner Schüler, H. Gaudig, übernommen. Er eröffnet die dritte Abteilung des Werkes mit der Maria Stuart. Vorangeschickt ist eine kurze Vorbemerkung, in welcher der Verf. dem Andenken Fricks in pietätvoller Weise gerecht wird. Die entschiedene Absage an G. Freytags Technik des Dramas ist in der hier beliebten Schärfe nnd Ausdehung nicht gerechtfertigt; aber doch von Interesse gegenüber dem allzu einseitigen Einflufs, welchen dieses Werk auf neuere Arbeiten wie die Unbescheids und seiner Nachfolger ausgeübt hat. Über den Charakter und den Wert der Gaudigschen Arbeit wird sich erst urteilen lassen, wenn dieselbe ganz oder doch zu einem gröfseren Teil erschienen ist, als in der bisher vorliegenden ersten Lieferung.

Berlin.

Rudolf Lehmann.

Dr. **Franz Kiessling** und **Egmont Pfalz**: Gesundheitslehre im Anschlufs an Bau und Leben des menschlichen Körpers. Wiederholungsbuch der Naturgeschichte. In 6 Kursen für gegliederte Volks- und höhere Mädchenschulen. Braunschweig, Appelhans & Pfenningstorff. 1893. 50 S. Preis: 40 Pf.

Vorliegendes Büchlein charakterisiert sich durch zwei Eigentümlichkeiten. Erstens wird das Hauptgewicht auf die Gesundheitslehre gelegt, während aus den grundlegenden Gebieten der Anatomie und Physiologie nur soviel Stoff geboten wird, als zur Begründung der hygieinischen Belehrungen durchaus notwendig ist. Jedoch ist die Beschränkung zuweilen so weit getrieben, dafs einzelnen Gesundheitsregeln jede Grundlage aus diesen Gebieten fehlt. Zweitens wird von den Lebensfunktionen ausgegangen und im Anschlufs daran die Beschreibung der betreffenden Organe gegeben. Darum finden wir hier nicht die sonst in derartigen Leitfäden gebräuchliche Anordnung des Stoffes: Knochen, Muskeln, Nerven etc., sondern das Büchlein gliedert den Stoff in die drei Hauptabschnitte: Ernähren; Bewegen; Wahrnehmen und Denken — und dementsprechend in kürzere Kapitel. Diese behandeln z. B. im zweiten Hauptabschnitt: Die aufrechte Haltung; Gehen; Arbeit; Rückblick auf die Bewegungswerkzeuge. — Inhalt und Form weisen einzelne kleine Ungenauigkeiten und Flüchtigkeiten auf, so dafs die Verf. bei der Redaktion der 2. Aufl. mehr Sorgfalt verwenden müssen. Die Abbildungen sind gut; einzelne derselben (z. B. von den Gewürzpflanzen) sind überflüssig, weil im Text nicht einmal der Name der dargestellten Objekte genannt wird.

Berlin. O. Janke.

D. Aus der Fachpresse

I. Aus der philosophischen Fachpresse.

1. **Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik.** Von Falkenberg. Bd. 101, Hft. 2. 1893.

Doxographisches zur Lehre vom Τέλος. Von A. Döring. Ernst Platners und Kants Erkenntnistheorie mit besonderer Berücksichtigung von Teteuns u. Aenesidemus. Von A. Wreschner. Jahresbericht über Erscheinungen der philosophischen Litteratur in französischer Sprache aus den Jahren 1889 und 1890. Von A. Lasson. Rezensionen.

2. **Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie.** Von Avenarius. Bd. 17, Hft. 2.

Einiges zur Grundlegung der Sittenlehre. Von Petzoldt. Kritik der Grundanschauungen der Sociologie H. Spencers. Von P. Barth. Werttheorie und Ethik. Von Chr. Ehrenfels. Anzeigen.

3. **Zeitschrift für exakte Philosophie.** Von O. Flügel, Bd. 20, Hft. 2.

Zur Psychologie der subjektiven Überzeugung. Von Resl. Zur Psychologie und Entwickelungsgeschichte der Ameisen. Von O. Flügel. Besprechungen.

4. **Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane.** Von Ebbinghaus und König. Bd. 6, Hft. 1.

Zur Lehre von den optischen Täuschungen. Von F. Brentano. Die Bedeutung der Aphasie für die Musikvorstellungen. Von R. Wollaschek. Bemerkungen über zwei akustische Apparate. Von Stumpf. Besprechungen.

5. **Philosophische Monatshefte.** Von Natorp. Bd. 28.

Zum Begriff der unbewufsten Vorstellungen. Von E. v. Hartmann. Wesen und Bedeutung der Impersonalien. Von Kaindt. Zur Geschichte und zum Problem der Ästhetik. Von Kühnemann. Der Begriff der Verschmelzung und damit Zusammenhängendes in Stumpfs Tonpsychologie. Von Lipps. Über das Gebet. Sendschreiben an Renan. Von Monrad. Über die Grundformen der Vorstellungsverbindung. Von M. Offner. Die Wirklichkeit als Phänomen des Geistes. Von A. Rosinski. Werke zur Philosophie der Geschichte und des sozialen Lebens. Von Toennies. Rezensionen.

6. **Schriften der Gesellschaft für psychologische Forschung,** Hft. 5.

Jean Pauls Seelenlehre. Von Koeber. Die Psychologie Ch. Bonnets. Von M. Offner.

7. **Philosophische Studien.** Von Wundt. Bd. 8, Hft. 3.

Untersuchungen über die Schwankungen der Auffassungen minimaler Reize. Von Eckener. Zur Frage der Schwankungen der Aufmerksamkeit. Von E. Pace. Aufmerksamkeit und Reaktion. Von Mac Keen Cattell. Beiträge zur Kenntnis der Farbenblindheit. Von A. Kirschmann. Beiträge zur Psychologie des Zeitsinns. Von E. Neumann.

II. Aus der pädagogischen Fachpresse.

Prof. **Gleichmann**: »Über Herbarts blofs darstellenden Unterricht«. D. Blätter f. e. U. 1893. N. 14—17.

Für den Zweck des darstell. Unterrichts konnte Herbart keinen sinnvolleren Ausdruck wählen als den, den er im »Umrifs« gebraucht »die Erfahrung nachahmen«, das heifst nach Gleichmann: »Das bereits vom Zögling Erfahrene bei der Darbietung eines neuen nur phantasiemäfsigen

Erfahrungsgegenstandes so geschickt benutzen, daſs dieser von dem Zöglinge mit dem Scheine der Wirklichkeit aufgefaſst zu werden vermag und als Stellvertreter für die mangelnde sinnliche Erfahrung beim weiteren Unterrichte dienen kann.« Bezüglich seiner Anwendung ist eine zwiefache Beschränkung zu erkennen, eine hinsichtlich der Gegenstände, die zu bearbeiten er bestimmt ist, nämlich nur die über die unmittelbare Erfahrung und den wirklichen Umgang hinausliegenden — in Rücksicht hierauf ist er bloſs darstellender, nicht unmittelbarer Sach-Unterricht — und eine hinsichtlich der Form, in der er auftritt, nämlich nur als geschickte phantasiemäſsige Darstellung des räumlich und zeitlich Entlegenen durch geeigneten lebendigen Vortrag — in Rücksicht hierauf ist er bloſs darstellender, nicht auch das Dargestellte weiter bearbeitender Unterricht. Seiner Form nach ist er eine innerlich und, soweit möglich, auch äuſserlich wohl zusammenhängende, höchst anschauliche, aber zur rechten Zeit auch unterbrochene Darbietung von seiten des Lehrers in freiem Vortrag. Bloſs darstellender synthetischer und analytischer Unterricht stehen in stetem Wechsel mit einander. Ihre Verbindung war in der psychologischen Begründung und der praktischen Gestaltung nichts anderes als genetisches oder, wie man jetzt sagt, darstellendes Verfahren, darstellender Unterricht.

E. Schwertfeger: »Analysis und Synthesis«. Haus und Schule 1893 Nr. 20—25.

Die Pädagogik hat das Recht, die Vorbereitung und die Stufe des Verständnisses, soweit die erste, eigentlich elementare Behandlung in Frage steht, als auf Analyse beruhend, die Stufe der Anwendung jedoch, mit Einschluſs auch der höheren Verständnisstufe, als auf Synthese beruhend zu bezeichnen. Auf ein ganzes Unterrichtsfach sollte sie jedoch diese Begriffe nicht anwenden. Denn für die Aufstellung eines Lehrganges sind nicht logische, sondern psychologische Gesichtspunkte maſsgebend, und es fehlt demnach die Voraussetzung für die Anwendung logischer Begriffe.

H. Becker: »Moderne pädagogische Schlagworte«. Schles. Schulztg. 1893 Nr. 17—19. Verfasser beleuchtet die Forderungen der »nationalen Bildung« und der »Erziehung zum Patriotismus« und sagt: »Das ist die wahre Erziehung zum Patriotismus, welche den Weltbürgersinn und die deutsche Volksseele zugleich zu entwickeln versucht! Eine solche Erziehung aber muſs wahrheitsliebend, gerecht und frei von Engherzigkeit sein. Sie darf demnach nicht aus der vaterländischen Geschichte allein Vorbilder echten Ringens und Strebens vorführen, Heldengestalten und Charaktere, sondern aus jedem Volke muſs sie das Gute nehmen, wo sie es findet. Die wahre Erziehung zum Patriotismus darf ebensowenig nur die Gesetzgebung des eigenen Landes als die vortrefflichste, mustergültigste rühmen, sondern sie muſs auch wahrheitsgetreu und gerecht auf die vortrefflichen Gesetze anderer Länder hinweisen, welche oft unserer eigenen Gesetzgebung als Grundlage gedient haben. Die wahre Erziehung zum Patriotismus schildert auch die Schönheiten anderer Länder, das wunderbare Walten der Natur und die Allgüte Gottes gegen alle Geschöpfe in allen Ländern und nicht allein im deutschen Vaterlande. So nur kann die wahre Erziehung zum Patriotismus ihr schönes Ziel erreichen, und dieses Ziel ist, die Schüler zu mannhaften Thaten zu begeistern, aber nicht zu Maulhelden patriotischer Phrasen zu erziehen.«

W. Möller: »Parallelismus oder Succession der Unterrichtsfächer?« Päd. Reform. 1893. No. 13, 14.

Nach der Ansicht des Verfassers gewährt die successive Behandlung der Unterrichtsfächer die nötige Zeit für Übung und Einübung und mehr Zeit

als der Parallelismus für die Pflege der Muttersprache und der Leibesübungen, sichert die Vorteile und verhindert die Nachteile des Fachlehrersystems. Verteilung auf 8 Jahre mit je zwei Semestern: I. u. II: Sprechen, Lesen und Schreiben. III. 1. Sprechen, Lesen und Schreiben; Rechnen. 2. Heimatskunde; Rechnen. IV. 1. Grammatik und Orthographie; Naturgeschichte. 2. Grammatik und Orthographie. V. 1. Rechnen (Brüche); Physik. 2. Zeichnen; Geschichte. VI. 1. Grammatik; Naturgeschichte. 2. Rechnen (bürgerliches); Geographie. VII. 1. Geometrie; eine fremde Sprache. 2. Algebra; eine fremde Sprache. VIII. 1. Physik und Chemie; eine fremde Sprache. 2. Litteratur; Geschichte. — Zweistündige Lektionen, wöchentlich höchstens 24 Stunden.

E. v. Sallwürk: »Das Fundamentstück der Schulverfassung.« Neue Bahnen 1893. III.

»Wir finden seinen Grund nicht tragfähig: er mufs von der Kirche sich ethischen Inhalt geben lassen, von der Gemeinde den materiellen Unterhalt, vom Staate die bureaukratische Leitung erwarten. Wir halten ferner die ganze Organisation für zu eng: sie trennt sogar die Kinder der nämlichen Gemeinde nach einem die einheitliche Bildung der Nation gefährdenden Grundsatz. Wir glauben endlich nicht einmal, dafs diese Schulverfassung geeignet wäre, die Wirrnisse unserer derzeitigen Verhältnisse zu glätten, wie sie es verspricht. Wer müfste sie schliefslich durchführen? der Staat? die Volksvertretung? Aber diese beiden haben ja bei Dörpfeld keinen Beruf, auf die Erziehung des Volkes im ganzen Umfang zu wirken. So bleibt uns nur eine Aufgabe: dem Staate die sittliche Würde zurückzugeben, welche ihn zu dieser Einwirkung berechtigt und befähigt.«

Th. Franke: »Beyers wirtschaftliche Kulturstufen für den naturgeschichtlichen Unterricht.« Österr. Schulbote 1893. V. VI.

»Wenn wir nun auch nicht der Meinung sind, dafs Beyers Vorschläge ohne weiteres Eingang in unsern Unterricht finden und die Anordnung und Auswahl des naturkundlichen Unterrichts allein bestimmen sollen, weil sie eben noch nicht allseitig untersucht und auf ihre praktische Durchführbarkeit hin geprüft worden sind, so glauben wir doch, dafs es höchst segensreiche Folgen zeitigen würde, wenn man die Grundgedanken Beyers mehr und mehr beherzigte, wenn man zunächst in Oberklassen im Anschlufs an Geschichte und Erdbeschreibung den Entwicklungsgang der wirtschaftlichen Kultur der Menschheit in fesselnden und anregenden Kulturbildern entrollte. Dies müfste sich schon aus dem Grunde empfehlen, da das erworbene Erkenntnisgut in anderer Verkettung, in neuen, teilnahmeerweckenden Zusammenhängen auftreten würde. Mit diesen anschaulich gehaltenen Kulturbildern müfste dann der Handfertigkeitsunterricht Hand in Hand gehen.«

F. Baade: »Neuerungsbestrebungen im naturgeschichtlichen Unterricht.« Mittelschule 1893. XIII.

Verfasser wendet sich gegen die Behandlung von Phantasiegebilden, wie: »Der Garten zur Frühlingszeit«, »Am Rande des Laubwaldes« u. a. Nicht die Örtlichkeit darf mafsgebend sein, sondern das wirklich beobachtete Leben an einer wirklich vorhandenen Örtlichkeit. Der Hauptwert der Neuerungen liegt in dem Bestreben, alle entbehrliche Systematik auszuscheiden und dafür biologische Betrachtungen zu setzen. Junge hat diesen Punkt nachdrücklich betont, das Losungswort seiner Nachfolger aber ist, jedenfalls zum Schaden einer erspriefslichen Gestaltung des Unterrichts, nicht die Biologie geworden, sondern die Lebensgemeinschaft. —r.

JOH. FRIEDR. HERBART's SÄMTLICHE WERKE.

In chronologischer Reihenfolge

herausgegeben von

KARL KEHRBACH.

Vollständig in 12 Bänden à 5 M.

*Bis jetzt erschienen: Band I—VIII. *Preis des Bds. broch. 5 M, eleg. geb. 6,50 M.*
Band IX (unter der Presse) kommt in einigen Monaten zur Ausgabe.

Seit den letzten zwei Jahrzehnten hat sich das neu erwachte Interesse an **Herbart's psychologischen und pädagogischen Forschungen** in unverkennbarem Fortschritte gesteigert.

Gerade jetzt, da mit dem Streben nach Durchdringung seines Gedankenkreises zahllose Irrtümer auftreten, gerade jetzt wird es zur Pflicht, auf die **Quelle** zurückzugehen, wenn man in die gediegene Gedankenwelt eindringen will, welche die pädagogischen und psychologischen Forschungen Herbart's einschliefsen.

Gleichviel ob Freund oder Gegner, ob Systematiker oder Historiker, gleichviel ob Lernender oder Lehrer, ob Universitätsprofessor oder Volksschullehrer, Jeder, der sich der hohen Aufgabe der Jugendbildung und der Erkenntnis des werdenden Menschen gegenüber stellt, Jeder, der in diesen Lebensfragen Wahrheit sucht und einen wichtigen Durchgangs- und Streitpunkt in dem Streben nach Lösung solcher Probleme erfassen will, ist genötigt, sich an den **Urtext** Herbart's zu wenden.

Wem es dabei auf ernstes und durchdringendes Studium ankommt, der wird aus innerstem Bedürfnis nach der zuverlässigsten Form greifen, in der ihm die gesuchte Erkenntnis dargeboten wird. Dies kann nur eine **kritische Ausgabe** sein, d. h. eine solche, die die Schriften des Autors in jeder Beziehung so **getreu** und **vollständig** wiedergiebt, dafs man einen klaren Einblick in das ganze Werden desselben gewinnt.

Eine solche Ausgabe der Werke J. F. Herbart's fehlte bis jetzt.

Die Hartenstein'sche bisher einzige Gesamtausgabe (1851—1853), welche überdies vergriffen und antiquarisch nur unter Preisaufschlag noch zu erlangen ist, kann als eine vollständige nicht gelten, da nach ihrem Erscheinen von verschiedenen Gelehrten (z. B. von Bartholomäi, Ziller, Zimmermann etc.) aus dem Herbart'schen Nachlasse eine Reihe von wertvollen Schriftstücken veröffentlicht worden sind. Die Ausgabe würde aber auch noch nicht vollständig sein, wenn man diese „Ergänzungen" bei einer neuen Gesamtausgabe einschalten wollte; denn es würden dabei immer noch fehlen:

a) wie Hartenstein auch zugesteht, eine Anzahl wertvoller Rezensionen, die Herbart in verschiedenen Zeitschriften veröffentlicht hat;

b) wertvolle bisher noch nicht gedruckte Schriftstücke.

Unter diesen neu aufgefundenen Schriftstücken befinden sich sehr wertvolle Arbeiten über Pädagogik, insbesondere über die Leistungen des pädagogischen Seminars in Königsberg.

Aus diesen Umständen ergiebt sich, dafs eine vollständige kritische Ausgabe der Werke Herbart's eine dringende Notwendigkeit war.

Die Verlagsbuchhandlung, die schon durch eine Reihe von Veröffentlichungen ihre Wertschätzung Herbart's bekundet hat, hielt es für ihre Pflicht, der immer dringender erscheinenden Aufgabe näher zu treten und eine kritische Ausgabe der sämtlichen Werke Herbart's in ihren Verlag aufzunehmen.

Herr Dr. KARL KEHRBACH in Berlin, der seine kritische Fähigkeit an den Ausgaben von Kant und Fichte bewährt und durch die Veranstaltung seiner *Monumenta Germaniae paedagogica* den Beifall der tüchtigsten Gelehrten Deutschlands und des Auslandes gewonnen hat, hat die umfassende Arbeit, eine kritische und vollständige Ausgabe der Werke J. F. Herbart's zu bewirken, übernommen. Mit welcher Sorgfalt er sich derselben widmet, darüber geben die drei bereits vorliegenden Bände einen genügenden Aufschlufs.



A Abhandlungen

Ernest Renan

Von

Lic. H. Schoen in Paris.

(Schlufs.)

III.

Renan als Philolog.

Renans aufserordentlich umfassende Thätigkeit hat mit der Sprachwissenschaft begonnen. Auch später blieb die Philologie die Grundlage seines ganzen Werkes, obschon seine Leistungen auf diesem Gebiet vom grofsen Publikum niemals so bekannt und so geschätzt wurden, als die geschichtlichen Bücher.

Schon in seiner Jugend zeigte er eine besondere Neigung zu den alten Sprachen. »Ich war zum Philologen geboren, j'étais philologue d'instinct«, ruft er in seinen Jugenderinnerungen aus.[1] Des Knaben Lieblingsschriftsteller waren Herodot und Thukydides, Livius, vor allen aber Tacitus, bei dem er schon jene Verbindung der Geschichte und der Kunst fand, die später seine eigenen Schriften kennzeichnen sollte. Bald fühlte er sich durch die Fülle der hebräischen Poesie angezogen, in die ihn der ausgezeichnete Orientalist Abbé Le Hir[2] einführte.

---

[1] Souvenirs d'enfance, S. 288

[2] Einer der ersten Gelehrten, die in Frankreich die vergleichende Philologie auf die semitischen Dialekte angewendet haben. S. Renans Souvenirs, S. 287: »Seine Darstellung der hebräischen Grammatik und Vergleichungen mit den andern semitischen Dialekten war wunderbar . . . Es ist ein wahrer Gelehrter. Wenn ihm Gott noch zehn Jahre schenkt, werden wir ihn den gröfsten Gelehrten Deutschlands entgegenstellen können . . .«

Die lebenden Sprachen waren ihm blofs ein Instrument, um die neuesten Forschungen über die alten Mundarten kennen zu lernen. Deutsch sprach Renan nicht sehr geläufig, obschon er bereits 1850 nach Berlin gereist war; aber er las deutsche Schriften leicht genug, um philologische und theologische Abhandlungen gründlich zu studieren, deren »plumpen und schwerfälligen Stil« er öfters klagend hervorhob.

Renans eigentliches Fach waren die semitischen Sprachen. Arabisch sprach er so vortrefflich, dafs ihm auf der Sinaitischen Halbinsel die Araber mit Begeisterung zuhörten, als er ihnen ihre alten Volkslieder erklärte. Chaldäisch und Hebräisch verstand er so gut, wie nur wenige Rabbiner. Hier ist das Gebiet, auf dem er wirklich anregend und belebend gewirkt hat.

Seine Entdeckungen auf dem Gebiet der orientalischen Archäologie und ganz besonders der phönizischen Altertumskunde haben die Wissenschaft viel mehr gefördert, als seine psychologisch-religiösen Romane. Sie haben ihm die Thüren des »Collège de France« eröffnet. Seine »Geschichte der semitischen Sprache«[1]) hat einen weit bedeutenderen wissenschaftlichen Wert, als alle seine Philosophischen Dramen. Ja, wir wagen es zu sagen, dafs Renan durch das »Corpus inscriptionum semiticarum« der Wissenschaft einen weit gröfseren Dienst geleistet hat, als durch das viel gepriesene »Leben Jesu«.

Zwar hat er das grofse Werk nicht allein verfafst, aber er hat die Arbeit geleistet und so weit geführt, dafs seine Schüler dasselbe jetzt vollenden können.

Es wird dies, in den Augen der zukünftigen Geschlechter, Renans gröfstes Verdienst sein, weil das Werk für die späteren Gelehrten eine feste Grundlage sein wird, auf welche sie weiter bauen werden.

Besonders als Professor der Philologie hat Renan seinen Landsleuten grofse Dienste geleistet. Er verstand es wie keiner, die Grammatik einer orientalischen Sprache zu erklären. Er war ein Meister in der Kunst, die verschiedenen semitischen Idiome mit einander zu vergleichen. Um eine einfache, naive, kindische Sprache zu lehren wurde der gelehrte Forscher naiv; ein Wort genügte ihm, um eine Welt von Ideen erscheinen zu lassen; eine Wurzel warf ein neues Licht auf ein schwieriges philologisches Problem. Die so einfache Syntax der Semiten wurde zu einem Bilde der Welt-

[1]) Histoire générale et système comparé des langues sémitiques, 1855. 2. Ausg. 1858.

anschauung der orientalischen Völker. Und alles wurde durch Vergleichungen mit den modernen Verhältnissen anschaulich; alles fing an zu leben; die Grammatik wurde zur vergleichenden Philologie, und die Philologie erhob sich bis zur höchsten Philosophie der Sprache.

Die Philologie führte unseren Gelehrten bald zu Untersuchungen »über den Ursprung der Sprache«.[1]) Als Renan sein Buch herausgab, herrschten in Frankreich zwei entgegengesetzte Theorieen über den Ursprung der Sprache. Die eine sah in der Sprache eine Erfindung, ein künstliches Erzeugnis der menschlichen Vernunft. Es war die Theorie des achtzehnten Jahrhunderts, die von den meisten Philosophen der Encyklopädie angenommen war. Die andere Theorie wollte die Sprache auf eine übernatürliche, göttliche Offenbarung zurückführen: Gott selbst hätte den ersten Menschen gelehrt, gewisse Laute mit den korrespondierenden Begriffen zu verbinden. Diese zweite Lösung, die von De Bonald aufgestellt worden war, fand gegen Mitte des Jahrhunderts grofsen Beifall.

Renan bekämpfte die beiden entgegengesetzten Ansichten. Die Fortschritte der Philologie, sagt er, stehen mit der ersten Hypothese im Widerspruch, denn die modernen Forschungen haben gezeigt, dafs die Sprachen nicht erst nach einer langen Evolution entstanden sind, dafs eine Sprache im Gegenteil desto reicher ist, je höher wir in ihrer geschichtlichen Entwickelung hinaufgehen können. Ebenso wenig kann De Bonalds Hypothese den Ursprung der Sprache erklären. — Denn die Gelehrten haben mehrere von einander unabhängige Sprachsysteme entdeckt, die man ebensowenig auf einen Urtypus zurückführen kann, als die verschiedenen menschlichen Rassen. Dazu kann De Bonalds Hypothese weder das Vorhandensein der verschiedenen Sprachfamilien oder Sprachsippen, noch den menschlichen, instinktmäfsigen, organischen Charakter der Sprachen erklären.

Renan behauptete hingegen, die Sprache sei vom eigentümlichen Genie einer Rasse nicht zu trennen. Sie ist dem Menschen so natürlich, als der Gedanke selbst. Der Mensch besitzt eine angeborene Fähigkeit, seine Gedanken durch Laute auszudrücken. Gedanke und Wort sind nicht zu trennen, das ist die primitive, historische Thatsache, über welche man nicht hinausgehen kann.

Ist auch diese Theorie keine vollkommene Lösung des schwierigen Problems, so hat der Verfasser wenigstens das Verdienst gehabt, dasselbe klar und deutlich aufgestellt und die Unzulänglichkeit der

[1]) De l'Origine du Langage, 1848, 2. Ausg. 1858.

vorhergehenden Hypothesen bewiesen zu haben. Es war zu jener Zeit ein grofser Fortschritt, die Frage nicht mehr a priori, sondern auf Grund der geschichtlichen und psychologischen Thatsachen lösen zu wollen.

Auch durch seine Übersetzungen erwarb sich Renan um die französische Sprache ein grofses Verdienst.

Die Franzosen besitzen, wie bekannt, keine eigentliche Volksbibel. Die orthodoxe Übersetzung enthält mehr Fehler als Abschnitte und ist, trotz der vielen Korrekturen, in einer fast barbarischen Sprache verfafst.[1] Unter den neueren Übersetzungen, die meist aus der Schweiz gekommen sind,[2] ist keine wirklich volkstümlich geworden. Nichts hat der Sache der Reformation so sehr geschadet, als diese Thatsache.

Nun wäre, was das Sprach- und Formgefühl betrifft, kein Mann so geeignet gewesen, das Alte Testament ins Französische zu übersetzen, als eben Ernest Renan. Seine Übersetzungen des Buches Hiob,[3] des Hohenliedes[4] und des Predigers[5] haben eine Kraft, einen Schwung, eine Reinheit der Sprache, die auch in der treuen Übertragung von Reuss fehlen. Hätte Renan mit seiner wunderbaren Übersetzungsgabe das tiefernste religiöse Gefühl eines Luther verbunden, so hätte er endlich seinem Volke die fehlende französische Bibel geben können.

Leider hat Renan gar bald diese hohe Aufgabe beinahe aufgegeben. Er hat jene »obscure, aber für die Wissenschaft fruchtbare Rolle«[6] gegen eine andere vertauscht, die ihm mehr äufseren Erfolg und mehr Volkstümlichkeit versprach, als die Rolle eines einfachen Übersetzers. Der Philologe fing an, sich der Geschichte zu widmen.

---

[1]) In fast allen orthodoxen Kirchen wird noch immer die sehr ungenügende Übersetzung von J. F. Osterwald, édition revue et corrigée, gelesen.

[2]) Als die beste gilt die von L. Segond, Genf, 1879. Das neue Testament ist auch vom Schweizer H. Olhamare (1879), und neuerdings vom Pariser Professor E. Stapfer übersetzt worden. Letztere Übersetzung ist der erste Versuch einen kritischen, wissenschaftlichen Text, mit den Varianten, in eine klare und elegante echt französische Sprache zu übertragen.

[3]) Le Livre de Job, traduit de l'hébreu avec une étude sur le plan, l'âge et le caractère du poëme, 1859.

[4]) Le Cantique des Cantiques.

[5]) L'Ecclésiaste, avec une étude sur l'âge et le caractère du livre.

[6]) Einleitung zu den »Etudes d'histoire religieuse«, 1856.

IV.

Renan als Historiker.

Als Philolog war Renan fast nur von der gelehrten Welt geschätzt. Das grofse Publikum kennt seine rein philologischen Arbeiten und seine Theorie über den Ursprung der Sprache kaum. Nur als Historiker ist er wirklich berühmt und volkstümlich geworden.

Vielleicht werden wir uns hier von der allgemeinen Meinung in Frankreich trennen müssen.

Renan hat nämlich eine eigene Art und Weise geschaffen, die Geschichte zu erzählen. Im Jahrhundert, wo Ranke, Mommsen und andere die rein objektive, nur auf historischen Dokumenten beruhende Geschichte gründeten, hat er die Geschichte kunstvoll, »angenehm« erzählen wollen.

Zwar ist er in Frankreich nicht der erste gewesen, der es versuchte, die Geschichte »auszuschmücken«. Alexander Dumas hatte vor ihm diese Methode auf das Zeitalter Ludwig XIV. angewendet, und die griechischen und römischen Schriftsteller waren, wie bekannt, wahre Künstler in dieser Art. Aber es hatte noch niemand gewagt, diese Methode auf die religiöse Geschichte anzuwenden.

Das unternahm Renan. Sein Zweck ist vor allem, aus den vorhandenen Dokumenten eine interessante Erzählung herauszuziehen.

»Die Vergangenheit kennen zu lernen, ist das erste Vergnügen (la première jouissance) und die erste Neugierde (la plus noble curiosité) des Menschen.« [1])

Um diesen »Vergnügungstrieb« und diese »Neugierde« seiner Zeitgenossen zu befriedigen, hat er es unternommen, die Geschichte des Christentums darzustellen.

Seine grofsen historischen Werke könnte man alle unter einem Titel zusammenfassen: »Die Vorbereitung, die Entstehung und der Sieg des Christentums«. Denn der fünfte Band der »Geschichte Israels« führt uns bis zum Messias, und der siebente Band der »Geschichte der Entstehung des Christentums«, der mit dem »Leben Jesu« beginnt, beschreibt das Ende der antiken Welt.

Welcher Methode folgt nun der Verfasser, um diese Geschichte zu erzählen, auf der die moderne Zivilisation beruht?

Zuerst will er, wie er es selbst sagt, in dem dunkeln Nebel, der die Vorbereitung und Entstehung des Christentums umhüllt, »ebensosehr die Psychologie wie die Philologie« [2]) zu Hilfe rufen. Das

---

[1]) Histoire du peuple d'Israël, Bd. I, 7. Ausg. Einl. S. XXV.

[2]) Hist. d'Israël, I. Einl. S. X.

heifst bei ihm, dafs, wenn keine Texte vorhanden sind, er die Geschichte so schreiben wird, »wie sie hätte sein können«, wie er sich dieselbe vorstellen kann. Sind aber zwei verschiedene Texte vorhanden, so wird er denjenigen wählen, der dem Charakter seiner Helden — d. h. der Vorstellung, die der Verfasser von seinen Helden hat — am besten entsprechen wird.

Diese Helden haben immer etwas echt Modernes an sich. Öfters werden sie, zum gröfsten Amüsement des Pariser Publikums, mit Helden der neuesten Geschichte verglichen. Moses ist »wie es scheint, ein Führer wie Abd-el-Kader.« [1]) Der König Saul wird mit Napoleon Bonaparte verglichen. [2]) Mispa ist Israels Washington. Der König David wird zum Banditenführer, und ihm werden alle Gefühle eines modernen Condottieri gegeben. Später besitzt er »die Kunst, alle Verbrechen auszubeuten, ohne selbst ein einziges zu begehen«. [3])

Derselben Methode folgt der Verfasser in der »Geschichte des Christentums«, die nur eine Fortsetzung der »Geschichte Israels« ist.

Im »Leben Jesu« ist der Heiland ein junger Doktor aus Jerusalem, ein hellenistischer Jude, der die Schwärmerei seiner Jugend bald vergifst, um zu einem milden Politiker zu werden, der die menschliche Dummheit auszunützen weifs, um seine Zwecke zu erreichen. Paulus ist ein moderner Dogmatiker, der ein vollständiges theologisches System gründet, um fortwährend gegen den jüdischen Partikularismus zu kämpfen.

Die Geschichte des Judentums und des Christentums, ja die ganze Weltgeschichte ist »die Geschichte des Verbrechers Troppmann«. [4])

Besonders haben Renans geschichtliche Helden fast immer etwas von dem Erzähler. Selbst in historischen Werken tritt jene Eingenommenheit des Ich zu Tage, die am Anfange dieser Arbeit gekennzeichnet worden ist. Ein Schüler des berühmten Akademikers vertraute mir einmal den Grund an, aus welchem in der »Geschichte Israels« der König David, sobald er auf dem Thron sitzt, plötzlich an Fettleibigkeit leidet. Seit seiner Ernennung am »Collège de France« litt nämlich der Verfasser an dieser Krankheit.

Renans Christus scheint in demselben Seminar gebildet zu sein, wie der Erzähler: er hat öfters Renans geistreiche Ironie und erhebt sich bald zu einer rationellen Religion und zu einem gutmütigen,

---

[1]) Hist. d'Isr. S. 220.
[2]) Item, S. 415.
[3]) Item, Kap. XVI.
[4]) Item, S. 354.

etwas aristokratischen Optimismus, der mit dem »Renanismus« verwandt ist. Paulus, der thatkräftige Handwerker und leidenschaftliche Kämpfer, wird zu einem optimistischen Christen, zu einem Schüler Renans vor dem Meister.

Ja selbst Jahvé (Jehova), der nach und nach den aus den zahlreichen »Elohims« entstandenen, grausamen, blutdürstigen Sinaï-Gott verdrängt, scheint die Welt so zu regieren, wie sie Renan selbst regiert hätte: das heifst, je mehr die Gottesidee aus den groben, materiellen Anschauungen der ältesten Urkunden sich vergeistigt, desto mehr scheint sich der Schöpfer von der Welt zu entfernen, um dieselbe so gehen zu lassen, wie sie eben gehen will.

Und das alles scheint durch Texte aus dem Alten und dem Neuen Testament bestätigt zu sein. Denn Renan kennt die Kunst vortrefflich, einen Vers aus dem Zusammenhang gewaltsam herauszureifsen und die übrigen beiseite zu lassen.

So genügt ihm oft eine einzelne Thatsache, um eine allgemeine Regel aufzustellen. Diese Generalisationsmethode ist in allen seinen historischen Werken auffallend. Der Sinaï wird, z. B. in der Genesis, als ein der Gottheit heiliger Berg bezeichnet: dies genügt unserem Historiker, um eine ganze Geschichte der religiösen Bedeutung dieses Berges vor dem Durchgang der Israeliten zu erzählen. Weiter erfahren wir in Renans »Geschichte Israels«, dafs »die Wüste monotheistisch ist«. Solche absolute Behauptungen sind bei Renan häufig. Sie eben haben vielleicht dazu beigetragen, seine Bücher zu verbreiten, denn das jetzige Publikum liebt die Paradoxen.

Öfters verleihen einige wissenschaftliche Bemerkungen oder Noten diesen Behauptungen einen trügerischen Schein der Wahrheit. Wenn man aber die Schlufsfolgerung genauer ansieht, findet man sie oberflächlich oder unrichtig. So heifst es mehrmals in Renans Schriften,[1]) dafs der Monotheismus »ein wesentliches Attribut der semitischen Völkerschaften ist«, denn drei grofse monotheistische Religionen, Judentum, Christentum, Muhamedanismus haben sich unter diesen Völkern entwickelt und sonst nirgends. Die Schlufsfolgerung scheint eine logische zu sein. Doch wenn man die Thatsachen genauer ansieht, so bemerkt man bald, dafs die drei genannten Religionen eigentlich auf eine zurückzuführen sind, denn das Juden-

[1]) S. Histoire générale et système comparé des langues simitiques, 2. Ausg., S. 9 und 418; Histoire du Peuple d'Israël, Bd. I; vgl. aber auch: Nouvelles considérations sur le caractère général des peuples sémitiques, et en particulier sur leur tendance au monothéisme, Paris, 1859.

tum ist nur die Vorbereitung zum Christentum und der Islam ist aus diesem entsprossen. Ferner lehrt uns die Geschichte und besonders das Alte Testament, dafs alle semitischen Völker, die Hebräer ausgenommen, Heiden, d. h. Anbeter der Naturkräfte waren, und dafs sie es so lange geblieben sind, bis sie sich zum Christentum oder zum Islam bekehrt haben. Was bleibt dann von RENANS Schlufsfolgerung übrig?

So ist RENANS Art und Weise die geschichtlichen Dokumente zu befragen höchst willkürlich. Seine Exegese ist mehr Einlegung als Auslegung. Wo hat er zum Beispiel gelesen, dafs der König Saul epileptisch,[1]) dafs Paulus »ein abscheulicher kleiner Jude« (un laid oder un vilain petit Juif[2]) war?

Aber das sind nur Einzelheiten. RENAN legt wenig Gewicht auf einzelne Thatsachen. Weit höher schätzt er die Gesamtanschauungen des Geschichtschreibers. Er ist fest überzeugt, dafs die leitende Idee seiner grofsen Geschichte des Christentums richtig ist:

»Auch wenn ich über einige Punkte unrichtige Hypothesen aufgestellt hätte, so bin ich sicher, dafs ich im grofsen Ganzen das Werk gut verstanden habe, welches Gottes Geist, d. h. die Weltseele, in Israel vollendet hat.« [3])

Aber auch hier ist RENANS Philosophie, Gott-Weltseele, Voraussetzung der geschichtlichen Forschung. Wenn aber eben diese leitende Idee falsch wäre?

Und wie wird es möglich sein, sich aus unsichern oder falschen Thatsachen eine »richtige Gesamtanschauung« zu bilden?

Doch RENAN verzichtet darauf, die Geschichte so zu erzählen »wie sie war«. Er hat einen historischen Roman des Christentums schreiben wollen. Wir geben es zu. Dann aber sollten in seinen Werken die zahlreichen Widersprüche verschwinden, die in jedem Band an den Tag kommen, weil der Verfasser aus verschiedenen Quellen geschöpft hat. Dann darf ein Psycholog einem »religiösen Genius«, dessen »vollkommener Idealismus die höchste Regel des sittlichen Lebens ist«,[4]) nicht ein heuchlerisches Rollespielen zuschreiben, das eigentlich nichts ist, als »frommer Betrug«. Dann darf ein und derselbe Erzähler nicht von ein und demselben Manne behaupten, dafs er, um sich mehr Kredit zu verschaffen und der Be-

---

[1]) Hist. d'Israël, Kap. XV.

[2]) S. Souvenirs d'enfance, in dem berühmten Gebet auf der Akropolis, S. 66, und Saint Paul.

[3]) Hist. d'Israël. Einl. S. XXIX.

[4]) Vie de Jésus, 15. Ausg., S. 461; in den 12 ersten Ausgaben, S. 445.

geisterung seiner Freunde entgegenzukommen, die Rolle eines Wunderthäters »angenommen«, Allwissenheit, ja Allmacht affektiert habe, und weiter von demselben Helden schreiben: »Jesus hat zuerst des Geistes Königtum verkündet, er hat die wahre Religion gegründet ... Ihn kann man göttlich nennen ... In ihm hat sich alles Gute und Erhabene unserer Natur verkörpert ... Unter allen Menschenkindern ist keins gröfser als Jesus.« [1])

Was Renan »einen frommen Betrug« (une fraude pieuse) nannte, kann das bei einem »sittlich reinen« Charakter vorkommen, von dem der Biograph selbst behauptet, dafs er »den Himmel der reinen Seelen geschaffen hat?«

Dem Geschichtschreiber, der nur das Wahre vor Augen hat, ist es erlaubt, aus verschiedenen Dokumenten widersprechende Thatsachen anzuführen. Er wird sich bemühen, diese Widersprüche zu erklären: oft mufs er sie konstatieren, ohne eine Erklärung zu finden. Aber der Romanschriftsteller, der aus den Quellen nur das herausnimmt, was ihm pafst, der die Thatsachen nach Bedürfnis verändert oder so erzählt, wie sich seine Phantasie dieselben vorstellt, der sollte sich in seiner Erzählung keinen Widerspruch erlauben. [2])

So kann uns Renan als Geschichtschreiber nicht befriedigen. Trotz des wunderbaren Reizes der Darstellung und der herrlichen Naturschilderungen, trotz der geistreichen Bemerkungen und der feinern Psychologie, trotz der Vollendung der Sprache und des Glanzes des Stils, steht der Historiker unter dem Philologen.

Denn dem Historiker Renan fehlte eine Haupteigenschaft des Geschichtschreibers.

Er konnte den religiösen Enthusiasmus der Vorläufer, der Gründer und Verteidiger des Christentums nicht verstehen, weil er selbst den religiösen Glauben verloren hatte. Um aber die Geschichte eines Menschen zu erzählen, um das religiöse Leben eines Volkes zu verstehen, mufs man mehr oder weniger mit diesem Menschen, mit diesem Volke übereinstimmen.

Ein Geschichtschreiber, sagt mit Recht Prof. W. Herrmann, der nicht mit seinen Helden leben und fühlen kann, wird vielleicht eine Geschichte der Kostüme schreiben können, niemals eine Geschichte der Menschen. [3])

---

[1]) Schlufs zur Vie de Jésus.

[2]) S. Krügers ausgezeichnete Kritik in den Annales de Bibliographie théologique, von 1888.

[3]) W. Herrmann, Der evangelische Glaube und die Theologie A. Ritschls: Rektoratsrede, Marburg, 1890, S. 79.

Renan, der in seiner Jugend fest überzeugt war, dafs die Entwicklung des Christentums eine fortschreitende ist, hatte diesen Glauben verloren. Wer aber in der Entwickelung des Christentums nichts als eine »Geschichte Troppmanns« erblickt, wird niemals die religiösen Helden des Judentums und des Christentums verstehen können. Ihm werden sie nur als blinde Fanatiker oder als schwärmerische Wahnsinnige erscheinen.

V.

Renan als Philosoph.

Wer Renans Methode und Evolution kennt, wird sich nicht wundern, dafs der begabte Philolog, der gefeierte Historiker kein positives philosophisches System aufgebaut habe. Man spricht viel von Renans Philosophie, doch umsonst habe ich, sei es bei den Kritikern, die den Gelehrten seit seinem Tode beurteilt haben, sei es in des Meisters eigenen Werken, eine klare, systematische Darstellung seiner philosophischen Ansichten gesucht.

Renan selbst hätte jedem Versuch, »seine Philosophie« darzustellen, mit seinem gutmütigen ironischen Lächeln zugesehen.

Und doch hat er beinahe in allen seinen Schriften, in den historischen wie in den litterarischen, einzelne Bemerkungen hingeworfen, die uns, wenn wir sie sammeln und vergleichen, ein ziemlich klares Bild seiner philosophischen Ansichten geben können.

Dafs auch hier viele Widersprüche zu finden sind, ist bei Renans Dilettantismus von vornherein zu erwarten. Renans Begriff von der Welt, vom Menschen mufs der Evolution untergeordnet sein, die im zweiten Kapitel gekennzeichnet worden ist.

Im grofsen Ganzen kann man die Philosophie der letzten Periode seines Lebens folgendermafsen charakterisieren. Die Quellen sind neben den schon angeführten Einleitungen zu den historischen Werken besonders: Essais de Morale et de Critique, Mélanges d'Histoire et de Voyages, Questions contemporaines, Dialogues philosophiques und sämtliche sogenannte »philosophische Dramen«.

Wie es Renans wohlwollendem Charakter geziemte, war der Grundzug seiner Philosophie ein gutmütiger Optimismus. Wie Leibnitz dachte Renan, aber in einem anderen Sinne als er, dafs wir in der allerbesten Welt leben, und dafs die Wahrheit darin besteht, nichts, nicht einmal das Vergnügen, zu übertreiben. »Eine gute Laune, sagt er selbst am Schlusse seiner ‚Erinnerungen' [1]), die sich

[1]) Souvenirs, S. 374.

nur schwierig trübte und die Folge einer guten moralischen Gesundheit war ... hat mich zu einer ruhigen Philosophie geführt, die sich bald durch einen dankbaren Optimismus, bald durch eine lustige Ironie Ausdruck gab.« Fast möchte er glauben, dafs die Natur Kissen um ihn gebreitet hätte, um die Stöfse zu verhindern, die ihm hätten widerfahren können.

Die metaphysischen Probleme der christlichen Philosophie und Theologie, die Begriffe der Gottheit, der Wunder, der Offenbarung hat Renan manchmal berührt, er hat sich aber niemals bemüht, sie wirklich zu ergründen. In der ersten Periode seiner wissenschaftlichen Thätigkeit studierte er Kants und Fichtes Kritik; ganz besonders imponierte ihm Hegels System. »Der charakteristische Zug des neunzehnten Jahrhunderts, schreibt er in seinem Buche über ‚Averroës und den Averroismus', ist auf allen Gebieten des menschlichen Geistes die dogmatische Methode durch die geschichtliche ersetzt zu haben. Die Geschichte ist in der That die notwendige, einzig wissenschaftliche Form von allem was lebt und sich entwickelt ... Die Sprachwissenschaft ist die Geschichte der Sprachen; die wissenschaftliche Litteratur ist die Geschichte der Litteratur, die Philosophie ist die Geschichte der Systeme. So ist auch die Wissenschaft des menschlichen Geistes die Geschichte des menschlichen Geistes ... In den Augen des Kritikers bildet sich das Gewissen in der Menschheit, wie im Einzelwesen (la conscience se fait dans l'humanité comme dans l'individu): es hat seine Geschichte. Der grofse Fortschritt der Kritik bestand darin, dafs man die Kategorie des Seins durch die Kategorie des Werdens, die starre Unbeweglichkeit durch die Bewegung ersetzte. Früher war alles als ein Sein betrachtet; heute wird überall das Werden berücksichtigt.«

Wo anders als in Hegels Schriften kann Renan im Jahre 1852 das gelesen haben?

Doch wenn er Hegel studierte und bewunderte, so hat sich Renan niemals die Philosophie des Absoluten vollständig anzueignen gewufst. In der letzten Periode seines Lebens wurde er ein Schüler Auguste Comtes, dessen Vorliebe für das Positive und Abneigung gegen die transcendentale Metaphysik er bis zu seinem Tode teilte.

Den Glauben an das Übernatürliche, an die Wunder im biblischen Sinne des Wortes, an eine Vorsehung, die über den Naturgesetzen schaltet und waltet und zum Wohl ihrer Kinder in die irdischen Verhältnisse eingreift, hat er frühe verloren. Zuerst fing er damit an, das Wunderbare aus der Religion zu vertreiben. Bald lehrte er, dafs nichts die Existenz eines höheren freien Wesens beweisen kann:

la providence individuelle, comme on l'entendait autrefois, n'a jamais été prouvée par un fait caractéristique.[1]) Endlich wird die Gottheit durch das Göttliche ersetzt und diese Anschauung wird als diejenige Jesu dargestellt:[2])

»Ein hoher Begriff von der Gottheit (une haute notion de la divinité), die er (Jesus) nicht dem Judentum verdankte und die eine Schöpfung (une création) seiner grofsen Seele zu sein scheint, war sozusagen der Keim (le germe) seines ganzen Wesens ... Um Jesu Frömmigkeit zu verstehen, mufs man alles beiseite lassen, was sich vom Evangelium bis auf unsere Zeiten ereignet hat. Deismus und Pantheismus sind jetzt die beiden Pole der Theologie. Das armselige Diskutieren der Scholastik, der trockene Geist eines Descartes, die tiefe Irreligiosität des achtzehnten Jahrhunderts haben Gott verkleinert, herabgewürdigt ... sie haben im modernen Rationalismus jedes fruchtbare Gefühl der Gottheit erstickt. Wenn Gott eine objektive Existenz aufser uns besitzt, so ist der Mensch, der sich einbildet, mit Gott persönlich verkehren zu können, ein **Visionnär**; da uns aber die Naturwissenschaften gezeigt haben, dafs jede übernatürliche Vision eine Illusion ist, so kann der Deist, der etwas Logik besitzt, unmöglich den Glauben der vergangenen Jahrhunderte verstehen ... Waren die Männer, die den höchsten Begriff von Gott gehabt haben, Çakia-Muni, Plato, Paulus, Franz von Assisi, Augustinus Deisten oder Pantheisten? Eine solche Frage hat keinen Sinn. Die physischen und metaphysischen Beweise für das Dasein Gottes hätten jene grofsen Männer sehr gleichgültig gelassen. Sie fühlten das Göttliche in sich selbst ...« — Und weiter sagt Renan von Jesus: »Jesus hat keine Visionen; Gott spricht nicht zu ihm wie zu einem aufser sich selbst stehenden Menschen; Gott ist in ihm ... Er lebt in Gott.«[3])

Es ist klar, dafs eine solche Anschauung an den Pantheismus grenzt und zum exklusiven Subjektivismus führt.

Wenn Gott nicht mehr das Ziel des religiösen Suchens, die objektiv existierende Person ist, an die sich die Gläubigen wenden können, so ist er nichts als ein Produkt unseres eigenen Gewissens, nichts als ein ausschliefslich in uns vorhandener Begriff.[4]) Es ist

[1]) Souvenirs, S. 372.

[2]) Vie de Jésus, 15. Ausg., S. 77, in den 12 ersten Ausgaben S. 74.

[3]) Vie de Jésus, S. 78.

[4]) Es kann interessant sein, diese Gedanken Renans mit einigen Sätzen Ritschls zu vergleichen: »Das Ding an sich, ein rein formeller Begriff ohne Inhalt«. Theologie und Metaphysik, S. 20 in der 2. Ausgabe. Vgl. Rechtfertigung

kaum möglich, dies klarer und deutlicher auszusprechen, als Renan in seiner pathetischen Rede im Haag, bei Gelegenheit der zweihundertjährigen Totenfeier Spinozas: »So lange es noch im menschlichen Herzen eine Fiber geben wird, um beim Ton dessen sich zu regen, was wahr, gerecht und ehrlich ist, so lange die instinktiv reine Seele die Keuschheit dem Leben vorziehen wird, so lange es Freunde der Wahrheit geben wird, um ihre Ruhe der Wissenschaft zu opfern, Freunde des Guten, um sich den nützlichen und heiligen Werken der Barmherzigkeit zu widmen, weibliche Herzen, um das, was gut, schön und rein ist, zu lieben, Künstler, um es durch Töne, Farben, begeisterte Worte wiederzugeben — so lange, meine Herren, wird Gott in uns leben. Nur an dem Tage, wo der Egoismus, die Gemeinheit, die Engherzigkeit, die Gleichgültigkeit gegen die Wissenschaft, die Verachtung der Menschenrechte, das Vergessen dessen, was grofs und edel ist, die Welt überwuchern würde, — an diesem Tage würde Gott nicht mehr in der Menschheit sein. Aber fern von uns seien solche Gedanken! Unsere Sehnsucht, unsere Leiden, selbst unsere Fehler und Thorheiten sind der Beweis des in uns lebenden Idealen. Ja, noch ist das Leben etwas Göttliches! Gott ist noch in uns, meine Herren, Gott ist noch in uns! Est deus in nobis.«[1])

Und trotzdem behauptet Renan, er wolle die Religion nicht bekämpfen. Er hat es klar und deutlich in der Einleitung seiner vor zwanzig Jahren erschienenen populären Ausgabe des »Lebens Jesu« erklärt:

»Ich werde nicht zum zwanzigstenmal den Vorwurf widerlegen, dafs ich der Religion schade. Ich glaube ihr zu dienen .. Das Volk ist in seiner Art religiös.« So auch heifst es in der eben angeführten Rede im Haag: »Ja, die Religion ist ewig; sie entspricht dem ersten Bedürfnis, sowohl des ursprünglichen wie des Kulturmenschen; sie würde nur mit der Menschheit selbst untergehen, oder vielmehr wäre ihr Verschwinden der Beweis, dafs die entartete Menschheit sich in die niedere Sphäre, aus der sie hervorgegangen, umzukehren anschickte. Und gleichwohl kann kein Dogma, kein Kultus, keine Glaubensformel in unseren Tagen dem religiösen Gefühl völlig genügen. In der Gegenwart mufs man folgende zwei, anscheinend einander widersprechende Sätze, einen wie den andern, festhalten: Wehe dem, wel-

---

und Versöhnungen, III3, 21. O. Flügels treffende Bemerkungen gegen Ritschl (in A. »Ritschls philosophische und theologische Ansichten«, 2. Ausgabe S. 29 fg.) sind auch gegen Renan giltig.

[1]) Übersetzung von Gustav Karpeles im »Magazin für Litteratur«, 61. Jahrg., Nr. 43, S. 695.

cher behauptet, dafs die Zeit der Religionen vorüber sei! Wehe aber auch dem, welcher sich einbildet, es könne gelingen, den alten Glaubensformeln die Kraft zu verleihen, welche sie hatten, als sie sich auf den unerschütterlichen Dogmatismus von ehedem stützten.«

Es ist schwierig zu erklären, wie solche feierliche Behauptungen mit RENANS gewöhnlichem subjektiven Skeptizismus zu verbinden sind; mir wenigstens kann es nicht genügen, zu sagen, dafs wir bei dem grofsen Gelehrten eine Mischung von VOLTAIRE und SPINOZA finden. Die Frage bleibt immer die: wie ist eben diese Mischung kontradiktorischer Ansichten in ein und demselben Geiste möglich? wie kann ein und derselbe Denker sagen, dafs »nichts von einer individuellen Vorsehung zeugt«[1]) und doch, in demselben Werk, von der »göttlichen Güte« (la bonté divine),[2]) von einem providentiellen Ratschlufs (un dessein providentiel)[3]) sprechen? Wie kann derselbe Philosoph behaupten, dafs Gott nur ein Produkt unserer eigenen Einbildungskraft sein soll und doch von der Gottheit sprechen, wie wenn er ihr eine objektive Realität zusprechen möchte?

Meiner Ansicht nach ist das nur als eine Folge der Theorie RENANS über ästhetisch-religiöse Wahrheiten zu erklären, die ich bei der Beschreibung der Methode unseres Schriftstellers gekennzeichnet habe. Wie man eine religiöse Legende erzählen kann, ohne an ihre Wahrheit zu glauben, wie man sich an einer lieblichen Dichtung oder an schöner Musik freut, so auch kann man sich »das Vergnügen der religiösen Empfindung« geben wollen, ohne von der objektiven Realität des religiösen Objekts überzeugt zu sein. Diese Art, sich mystisch in die Gefühlseite der Religion zu versenken, ist das einzige, was der reifere RENAN aus der gefühlseligen Gläubigkeit des Seminars aufbewahrt hatte; sie ersetzte für ihn die ganze Fülle der auf immer verlorenen Religion seiner Väter.

Es ist allerdings schwierig, sich einen solchen seelischen Zustand vorzustellen. Wenn man aber sieht, wie moderne Theologen, die sich dazu noch Philosophen nennen, die ganze christliche Dogmatik, d. h. die wissenschaftliche Theologie, einzig und allein auf Werturteilen gründen möchten, so wird man die Möglichkeit einer solchen Methode nicht von vornherein verwerfen.

Dafs aber eine derartige ästhetische Anschauungsweise keinen wissenschaftlich-philosophischen Wert haben kann, leuchtet ein.

* * *

---

[1]) Souvenirs d'Enfance, S. 372.
[2]) Item, S. 375.
[3]) Item, S. 373.

Dasselbe Schwanken als in seiner Lehre über Gott, ist auch in Renans Aussprüchen über die menschliche Freiheit zu bemerken. Es wäre auch hier leicht, kontradiktorische Sätze anzuführen. In seiner letzten Periode scheint Renan einen spinozistischen Determinismus immer mehr angenommen zu haben, und doch handelt er, als ob wir frei wären; und doch spricht er zu der Jugend von dem Wert der menschlichen Freiheit.

Wir haben gesehen, wie Renan schon in der religiösen Krisis, die ihn vom Dogmatismus zum Kritizismus führte, das »Bischen Freiheit« beklagte, welches des Menschen Glück stört. »Meine Philosophie, schreibt er später in seinen »Jugenderinnerungen« (S. 372), kann die Wirkungen eines besonderen Willens in der Leitung der Welt nicht annehmen« ... »Wir können den Plan der Vorsehung stören ... wir gelten fast nichts, wenn es heifst, ihn gelingen zu lassen. Quid habes quod non accepisti?« Und in einem anderen Kapitel ruft der reifere Renan aus, indem er einen Blick auf seine Jugendjahre wirft: »das Los hatte mich schon als Kind an meinen Beruf gefesselt ... Als ich die Bretagne verliefs, war mein ganzes Leben schon geschrieben ... ich war zu dem prädestiniert, was ich jetzt bin.[1]) Ein unlogischer Determinismus scheint also das Ende der Philosophie Renans zu sein.

* * *

Mit dieser optimistisch-deterministischen Philosophie ist in Renans Schriften die aristokratische Moral eines Schülers des Horaz verbunden. Man wird nichts übertreiben, nichts zu lange oder zu oft geniefsen, weil jede Übertreibung, jeder dauernde Genufs die Quelle des Vergnügens gar bald erschöpft. Die Welt mufs man »als einen reizenden Spaziergang«,[2]) als ein interessantes Lustspiel ansehen: »die Welt ist eine höllische und göttliche Komödie, ein sonderbarer Reigen (une ronde étrange), in dem das Gute, das Schlechte, das Häfsliche, das Schöne vor den Augen des Zuschauers dahineilen ...«[3]) Der wahre Philosoph wird sich bemühen, nur der angenehmen Empfindungen zu gedenken und sich durch Vorsicht und Weisheit gegen die unangenehmen zu schützen. »Der Schmerz erniedrigt, demütigt, verleitet zum Fluchen, la douleur abuisse, humilie, porte à blas-

---

[1]) Souvenir d'Enfance, S. 73.

[2]) Item, S. 378.

[3]) Vie de Jésus, Einleitung zur 13. Ausgabe, S. 21—22; die Stelle fehlt in den 12 ersten Ausgaben.

phémer.«[1]) Mit etwas Liebe und etwas Kühnheit kann man Gutes aus Schlechtem, Grofses aus dem Geringen hervorbringen ... »Ach, meine Herren, wie gut ist doch der Mensch!« Wo bleibt aber die Sünde? »Die Sünde, ach, mein Gott, ich glaube, dafs ich sie aufhebe.« »Was können die kleinen Fehler bedeuten, die auf dem weifsen Mantel der Menschheit zu bemerken sind.«[2]) Wenn man die Menschheit beurteilen will, mufs man die tausend Anstrengungen ins Auge fassen, mit denen sie sich ohne Unterlafs bemüht, das Wahre, das Gute, das Schöne zu verwirklichen. Nur ein grämlicher Geist kann die Flüchtigkeit alles Irdischen beklagen; allerdings ist alles ganz eitel, wie der Prediger sagt; aber diese Eitelkeit ist süfs und angenehm; nur darf man sie nicht überschätzen.

Dafs diese Moral unpraktisch ist, wird wohl jedermann einsehen. Es fehlt ihr die kantische Triebfeder des kategorischen Imperativs. Sie wäre unfähig, den Menschen zum Edlen und Guten zu erziehen. Sie wird dem Volk niemals den notwendigen Trost gewähren. Doch was kümmert das den Verfasser? Er scheint die Menschen in zwei Hauptklassen eingeteilt zu haben: die Weisen und die anderen. Er schreibt für die ersteren. Die übrigen sind ihm gleichgültig; was gehen sie den Philosophen an? Sie können die Entwickelung der Menschheit nicht hemmen: sie beleidigen Gott nicht, weil Gott nur im Geiste der Weisen existiert.

Man sieht, wie uns immer in Renans Ansichten die Widersprüche aufgefallen sind, die wir schon im Charakter des gefeierten Schriftstellers bemerkt hatten.

Seine ganze Weltanschauung ist die einer Übergangsperiode. Sein Werk ist ein Werk der Anregung gewesen. Er hat viel zertrümmert; er hat nur wenig aufgebaut.

Da liegt vielleicht der Grund seines grofsen aber auch so rasch sinkenden Einflusses. Das giebt auch seinen aufrichtigen aber unabhängigen Schülern das Recht, über den Dilettantismus des Meisters hinauszugehen.

Paris, im Oktober 1893.

Lic. theol. H. Schoen.

---

[1]) Souvenirs, S. 376.

[2]) Siehe Rods interessante Abhandlung, der ich mehrere Bemerkungen entlehne: les idées morales, S. 29—31.

Zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle an unseren Universitäten

Von

Otto W. Beyer in Leipzig-Gohlis

I. Historischer Teil.

1. Einleitung. Kein Gegenstand im ganzen Bereiche der Erziehungswissenschaft ist von so grundlegender Bedeutung, wie die Berufsbildung der Lehrer niederer und höherer Schulen. Für die Vorbildung der Volksschullehrer ist nun im allgemeinen gut gesorgt, nicht entsprechend dagegen für die Vorbildung der zukünftigen Lehrer an höheren Schulen. Während Volksschulseminare überall bestehen und in ihrer Notwendigkeit ganz allgemein anerkannt sind, giebt es entsprechende Veranstaltungen für Lehrer an höheren Schulen nur in verhältnismäfsig geringer Anzahl, und sie sind nicht nur da, wo sie bestehen, in ihrer Einrichtung zum Teil sehr angefochten, sondern hier und da wird sogar überhaupt bezweifelt, ob irgend welche besondere Veranstaltungen für die pädagogische Vorbildung der Lehrer an höheren Schulen auch nur nötig seien. Allerdings regen sich solche Zweifel nur noch vereinzelt, und es soll gern anerkannt werden, dafs gerade in neuerer Zeit das Bedürfnis nach einer vernünftigen Gestaltung dieser Vorbildung in immer weiteren Kreisen empfunden wird. Offenbar unter dem Drucke dieses Bedürfnisses hat die preufsische Regierung sich entschlossen, die Frage, wie diese Vorbildung am zweckmäfsigsten zu gestalten sei, durch Einrichtung von Gymnasialseminaren zu entscheiden — ein Entschlufs, der inzwischen in einigen kleineren Staaten Nachahmung gefunden hat. Damit ist nun die Frage zwar einstweilen entschieden, aber deshalb noch keineswegs endgiltig gelöst, obwohl bei dem so stark überwiegenden Einflusse Preufsens in Deutschland dessen Vorgehen in dieser Angelegenheit ein schwerwiegendes Präjudiz geschaffen hat. Eben aus diesem Grunde erscheint es nicht unzeitgemäfs, die ganze Angelegenheit einer erneuten Prüfung zu unterziehen.

2. Allgemeine Übersicht. Überblicken wir zunächst einmal im allgemeinen die wesentlichsten Vorschläge, die bisher zu diesem Zwecke gemacht worden sind.

Sie teilen sich in zwei Gruppen: die einen wollen, dafs diese Vorbildung auf der Universität und als Bestandteil der Universitätsbildung erworben werde, die anderen wollen die Universität damit überhaupt nicht befafst wissen. Unter denjenigen, die diese Vor-

bildung der Universität zugewiesen sehen wollen, verlangen nun wieder diejenigen, die darin am weitesten gehen, die Errichtung eigener pädagogischer Fakultäten, während die anderen sich damit begnügen, pädagogische Seminare als Bestandteile der philosophischen Fakultät zu fordern. Aber diese pädagogischen Seminare selbst denkt man sich wieder sehr verschieden eingerichtet, entweder verbunden mit Veranstaltungen, in denen man zur Praxis des Erziehens angeleitet werden kann, also mit Übungsschulen, oder ohne solche Veranstaltungen. Soll das pädagogische Seminar mit einer Übungsschule verbunden werden, so fragt es sich weiter, ob als Übungsschule eine öffentliche Schule mit dem durch das Schulgesetz des Landes vorgesehenen Lehrplane angesehen werden soll, oder eine Schule, die ihren Lehrplan ganz autonom aus einer pädagogischen Theorie abgeleitet hat. Soll dagegen das pädagogische Seminar nicht mit einer eigenen Übungsschule verbunden werden, so ist doch immerhin noch denkbar, dafs wenigstens Unterrichtsübungen in anderen Schulen oder mit »geborgten« Schülern stattfinden; es ist aber auch denkbar, dafs ein Seminar glaubt, ganz ohne Unterrichtsübungen auskommen zu können. Unter denjenigen, die die Universität mit der pädagogischen Vorbildung überhaupt nicht befafst haben wollen, giebt es zunächst solche, die eine eigene pädagogische Hochschule verlangen, »eine Akademie der Lehrkunst nicht allein für Universitätsstudierende, sondern in erster Linie für Männer des Volksschulberufes«, die später einmal in den Dienst der Volksschulseminare treten oder auch Schulaufsichtsbeamte werden wollen: diese Hochschule zwar mit dem Charakter eines selbständigen, neben der Universität stehenden Institutes, aber wenigstens in einer Universitätsstadt untergebracht. Ein anderer diesem sehr verwandter Vorschlag verlangt ein Staatsseminar für Pädagogik, das aber von der Universität ganz getrennt sein soll; eine dritte Richtung ist vertreten durch die pädagogischen Seminare für die gelehrten Schulen, eine spezifisch preufsische Einrichtung; eine vierte inner- und aufserhalb Preufsens vertretene Richtung hat geglaubt, eine genügende pädagogische Vorbildung dadurch zu bieten, dafs sie den angehenden Lehrer ganz am Anfange seiner Berufslaufbahn einer höheren Schule oder einem einzelnen bewährten Lehrer zur Ableistung eines sogenannten Probejahres zuwies; die jüngste Phase der Entwicklung endlich stellt das sogenannte Gymnasialseminar dar.

3. Die einzelnen Vorschläge und Einrichtungen. Im einzelnen gestalten sich die Vorschläge nach ihren typischen Vertretern folgendermafsen.

A. Die Vorbildung durch die Universität.

a) Die pädagogische Fakultät. Ihr ist gewidmet eine kleine, 30 Seiten starke Schrift von Dr. Wittstock.[1]) Obwohl Verfasser selbst bemerkt, dafs die Schrift einer systematischen Begründung ihrer Vorschläge entbehre und mehr bestimmt sei, anzuregen, als ein vollständiges Ganze zu bringen, wollen wir ihren Gedankengang hier doch wiedergeben, um uns später mit ihren Ausführungen prinzipiell auseinander setzen zu können. Verfasser führt zunächst die Gründe an, warum die Pädagogik überhaupt auf die Universität gehöre. Es sind nach ihm folgende:

1. es gehört zur wissenschaftlichen Mission der Universität, die ja eigentlich eine pädagogische ist, eine Bildungsanstalt für das Lehramt aller Schulen zu sein;

2. auf den Universitäten sind »die Wissenschaften am höchsten gestiegen«, die Universitäten bieten geschichtliche Kunde und philosophische Kenntnis vereinigt dar, und von ihnen ist, seit sie bestehen, wohl der stärkste Anstofs zu jedem Fortschritte gegeben worden;

3. der gemeinschaftliche Verkehr aller Wissenschaften, wie ihn die Universität pflegt, wirkt belebend und anregend;

4. die Anschauung von dem höheren Zusammenhange aller Lebensinteressen darf nicht erst im späteren Leben, »das uns die Dinge und ihre Verhältnisse mehr einzeln und aus bestimmten Standpunkten« zeigt, sondern mufs in einer freieren, ruhigeren Zeit gewonnen werden, und eine solche ist die Universitätszeit;

5. die akademische Pflege des pädagogischen Studiums ist »doppelt notwendig in einer Zeit wie die gegenwärtige, wo die Wissenschaft auf das Leben und auf die Gesetzgebung von Einflufs ist und mit wachsender Zivilisation der Beruf des Lehrers immermehr an Bedeutung und Achtung gewinnt«.

Des weiteren giebt Verfasser an, warum für die pädagogischen Studien eine eigene pädagogische Fakultät geschaffen werden soll:

1. weil die Pädagogik erst durch ihre Selbständigkeit »ihre segensvolle Bedeutsamkeit entfalten« kann;

2. weil sie eine Berufswissenschaft ist und nicht etwa blofs für allgemeine Bildung dient, wie Philologie;

3. weil die Universitätsbildung nicht allein und isoliert stehen darf, sondern das Ganze durchdringen und die Universität mit allen

---

[1]) Dr. A. Wittstock, Über die Gründung pädagogischer Fakultäten an den Universitäten. Bleicherode, Ruediger, 1864.

übrigen Bildungsanstalten zusammenwirken mufs, wodurch der unberechenbare Gewinn entsteht, dafs sich die Folgen des besseren Zustandes der Universität bis in die untersten Verzweigungen des Staatslebens äufsern und sogar noch im Elementar-Unterricht zu erkennen sind:

4. weil es eine nationale Forderung ist, bei den gegenwärtigen Bestrebungen Deutschlands dem vaterländischen Unterrichte einen nationalen gemeinsamen Charakter zu geben, wozu eben die Universitäten, da dieselben deutsches Gemeingut, berufen sind;

5. weil dadurch gleichzeitig alle in unserer Zeit wiederholt angeregten Fragen über »die verschiedenen Verhältnisse und Lebensstellungen der Schule und des Lehrers« gelöst erscheinen. »Die Schule wird sich zur Kirche, Familie, zum Staate nicht anders verhalten, als jeder dieser einzelnen öffentlichen Erziehungsfaktoren zu einander. Fragt man: welches ist die soziale Stellung des Lehrers in der Gemeinde, in der Kirche, im Staat, so lautet die Antwort: wie die jedes andern studierten Mannes.«

Die Einrichtung der pädagogischen Fakultät denkt sich der Verfasser folgendermafsen:

Sie soll einen geschlossenen theoretischen und praktischen Unterricht für alle Lehrer von der Volksschule bis zur Universität vermitteln. Kein Pädagog werde versäumen, die wichtigsten Vorlesungen, die mit seinem Hauptstudium, welches ein Studium »des Menschen, des Geistes und der Sprache« sei, in näherer Verbindung stünden, zu hören: »Rhetorik, Ästhetik, Metaphysik, Philosophie, Geschichte, Religionsphilosophie, vaterländische Litteratur und Sprache, und die Sprache und Litteratur der anderen neueren gebildeten Nationen, sowie Mathematik und Physik;« jedoch immer im Verhältnisse zu dem erwählten, sehr schwierigen Berufsstudium. Dieses selbst umfasse Encyklopädie, Methodologie, Geschichte und Bibliographie der Pädagogik, Hermeneutik und Kritik, Darstellung, Untersuchung und Begründung der verschiedenen pädagogischen Systeme, Didaktik und ihre Geschichte, Methodik und ihre Geschichte, Moraltheologie, historische Theologie, pädagogische Litteraturgeschichte und Bücherkunde, Katechetik, Sokratik, somatische Anthropologie; ferner sämtliche unmittelbare Vorbereitungswissenschaften zur Führung des Lehramtes: Magistralwissenschaft oder Praeceptoralanweisung, Schulrecht, Schulgesetzgebung, Schulstatistik: als publica: Biographien ausgezeichneter Pädagogen.

Übrigens müfsten die Studierenden auch auf die den pädagogischen Studien angemessene Erlernung der neuern Sprachen auf-

merksam gemacht werden. Dringend notwendig sei die gründliche Kenntnis der vaterländischen Geschichte und Geographie, der Psychologie, Anthropologie u. s. w. Auch mit den Naturwissenschaften müsse sich der Studierende der Pädagogik »gänzlich bekannt« machen. In dieser Ausdehnung seien allerdings pädagogische Studien nur für den zukünftigen akademischen Lehrer nötig. Daneben ganz allgemein pädagogische Privatgesellschaften, womöglich mit eigener Verwaltung durch die Studierenden. »An Seminaren darf es aufserdem nicht fehlen. Das pädagogische Seminar mufs den Zweck haben, auf den Lehrerberuf nicht blofs in Gelehrten- und Mittelschulen, sondern auch in Bürger- und Volksschulen vorzubereiten. Es werden schriftliche Aufsätze über pädagogische, didaktische Gegenstände gefertigt, darüber disputiert, auch Übungen im Unterrichten geleitet. Ferner müfsten die Schulen besucht und darin hospitiert werden, auch sollten die Studierenden der Pädagogik in den letzten Semestern zum Unterrichte zugelassen werden können. Denn für die Ausbildung der Fertigkeiten in einer Berufsgattung mufs die Universität auch etwas thun.«

Für Errichtung pädagogischer Fakultäten ist weiter eingetreten im Jahre 1870 die Interkantonale Konferenz zu Genf. Hierüber war jedoch näheres leider nicht zu erfahren.

b) Die pädagogischen Seminare als Glieder der philosophischen Fakultät. Wir kommen nunmehr zu den pädagogischen Seminaren als Gliedern der philosophischen Fakultät und zwar *α*) zunächst zu den mit Übungsschulen verbundenen. Die zwei Arten von Übungsschulen, die hierbei denkbar sind, finden wir gegenwärtig beide an Universitäten vertreten. Eine Übungsschule, deren Lehrplan dem schulgesetzlichen Lehrplane entspricht, hat, in Gestalt eines öffentlichen Gymnasiums, das pädagogische Universitätsseminar zu Giefsen, das 1877 gegründet ist und seitdem unter Leitung des Oberschulrats Prof. Dr. Schiller steht. Es ist dies unseres Wissens die einzige Übungsschule dieser Art in Deutschland. Das Seminar selbst ist folgendermafsen eingerichtet [1]):

Die Aufnahme ins Seminar erfolgt nur nach absolvierter Prüfung für das höhere Lehramt. An jeder Seminaranstalt sind, wenn irgend möglich, Kandidaten beider Richtungen, der mathematisch-naturwissenschaftlichen und der philologisch-historischen, vereinigt. Es wird durch diese Einrichtung eine Besserung des Fachlehrersystems und seiner verderblichen Wirkungen erhofft. Die Aufgabe des Se-

---

[1]) Prof. Dr. Schiller, Die pädagogische Vorbildung der Gymnasiallehrer. Vortrag, gehalten auf der 41. Philologenversammlung. In: Verhandlungen. S. 45—65.

minars ist eine dreifache: 1. theoretische Unterweisung, 2. Darbietung vorbildlicher Zustände in Erziehung und Unterricht, 3. Einführung des Kandidaten in die praktische Unterrichtsthätigkeit. Allen Kandidaten gemeinsam sind die theoretischen Unterweisungen, die theoretischen Übungen, die ersten Unterrichtsversuche in der obersten Klasse der Vorschule, wo auch alle Kandidaten dem Unterrichte im Rechnen, im Deutschen und in der Heimatkunde beiwohnen, endlich die Beurteilung der Probelektionen hinsichtlich aller allgemeinen Fragen. Die theoretischen Unterweisungen haben das Universitätsstudium der Pädagogik und ihrer philosophischen Hilfswissenschaften zur Voraussetzung. Im Seminar werden nun zunächst die Grundbegriffe der Ethik und Psychologie, sowie die Hauptthatsachen aus der Geschichte der Pädagogik sicher gestellt und sodann wird die Anwendung auf die Fragen der Erziehung und des Unterrichts dazu gefügt. Das Ergebnis soll sein, daſs die jungen Leute im stande sind, die einzelnen Thätigkeiten des Unterrichts und der Erziehung psychologisch, ethisch und historisch zu begründen. Auf dieser Grundlage ist dann die eigentliche Erziehungs- und Unterrichtslehre aufzubauen; dazu kommen Erörterungen über die Hauptpunkte der Schulgesetzgebung und der Schulgesundheitspflege. Dies alles durch den Direktor; der Fachlehrer wird den Kandidaten im Anschlusse an seinen Unterricht in die spezielle Methodik der von ihm vertretenen Fächer meist nur auf einer Stufe einführen können, in der Litteratur nach der stofflichen, wissenschaftlichen Seite; immer aber geben die Lehrer, denen der Kandidat zugewiesen ist, die erste methodische Anleitung für den einzelnen Unterrichtsgegenstand; die spezielle Methodik in den verschiedenen Lehrfächern und auf den verschiedenen Stufen giebt im Anschlusse an die allgemeine Methodik wieder der Direktor. Er allein kann die eigentlichen Unterrichtsstunden und Musterlektionen überall überwachen; er kontrolliert die Probelektionen aller Mitglieder; er allein kann an allen Übungen, Konferenzen, Besprechungen und Kritiken teilnehmen. Er hat die Beobachtungen des Kandidaten zu ergänzen, eventuell zu berichtigen und in festen Zusammenhang zu bringen, sowie ihre Stellung im Gesamtorganismus der Schule klarzulegen. Das Ergebnis der theoretischen Unterweisung muſs die klare Anschauung der Kandidaten über die methodischen Aufgaben innerhalb eines Lehrgegenstandes und über die Mittel zu ihrer Lösung, sowie ein Überblick über die historische Entwickelung der einzelnen Disziplinen und ihrer Methodik sein. Die theoretischen Übungen bestehen aus pädagogischen Arbeiten, die den Beweis der Verbindung von theoretischer Einsicht und praktischer Anwendung

bringen und deren Themen daher so gestellt werden sollen, dafs die Seminarmitglieder in der Lage sind, die Mittel zur Lösung aus ihrer Teilnahme am Unterrichte und an der Erziehung zu gewinnen. Die Wahl der Themen ist den Mitgliedern überlassen; die Beurteilung der Arbeiten erfolgt in den Seminarsitzungen. Auch Referate über Schriften gehören hierher. Im Seminar bestehen folgende Fachabteilungen: 1. ständig eine alt- und neuphilologische, mit der sich »jeweils« Geschichte verbindet, eine physikalische, endlich eine Turnabteilung, an deren Übungen und Vorträgen alle Mitglieder teilnehmen müssen; 2. nach Bedürfnis eine mathematische, naturkundliche und geographische. Mustergiltige Zustände in Bezug auf Erziehung und Unterricht müssen zunächst die Räume der Schule selbst darbieten, auch eine gut gewählte Seminarbibliothek gehört hierher. Die Lehrmittel sollen weniger durch Vollständigkeit, als durch zweckmäfsige Auswahl Nachahmenswertes bieten. Vorbildlich wirken auch: eine richtige Verteilung der Lehrgegenstände, strenge Durchführung der Pausen, sorgsame Abmessung der häuslichen Arbeitszeit, Einrichtungen zur Förderung der leiblichen Frische, zur Hebung des Gemeinsinnes und des Gefühls der Zusammengehörigkeit. Die Einführung der Kandidaten in die praktische Unterrichtsthätigkeit beginnt an einem Lehrstoffe, der möglichst einfach und allen Kandidaten ohne grofse Vorbereitung seinem Inhalte nach verständlich ist, zugleich auch ihnen einen recht kräftigen Eindruck von der Bedeutung der Lehrkunst hervorzurufen vermag. Daher zunächst Unterricht in der Vorschule, weil hier die Technik der Volksschule mafsgebend ist. »Sie bietet die Aufgaben des Erziehers in einfachster Form und ihr handgreiflicher Stoff ist am durchsichtigsten für die Methode.« Die Lehrer der Vorschule haben hierbei den Kandidaten mit dem Stoffe, seiner Behandlung, den litterarischen Hilfsmitteln, den Grundsätzen der Schulzucht u. s. w. durch Besprechungen, die dem Unterrichte vorhergehen und folgen, bekannt zu machen und ihre Aufmerksamkeit auf einzelne Schüler nach der erziehlichen Seite zu lenken, der Direktor, der dem Unterrichte täglich beiwohnt, hat drei bis vier Wochen lang täglich, und immer mit Anschlufs an das im Unterricht Betrachtete, die Seminaristen in die betreffende Theorie einzuführen. In dieser Zeit wird der Grund gelegt für die ganze spätere Thätigkeit. Darauf erfolgen die Musterlektionen der anleitenden Lehrer, nachdem eine Belehrung über die der Lektion gestellte Aufgabe und ihre Mittel vorhergegangen ist; eine Besprechung folgt. Auch haben die Kandidaten Probelektionen zu halten. Diese werden womöglich unmittelbar nachher vom ganzen Seminar beurteilt. Eine

Selbstkritik darf nicht fehlen. Die Kritiken des Direktors und der Lehrer sollen für den Kandidaten Muster werden. Nach dieser grundlegenden Thätigkeit werden die Kandidaten ihren eigentlichen Fächern im Gymnasialunterrichte zugeführt, unter Beschränkung auf die mittleren und unteren Stufen. Es trennen sich nunmehr die Seminaristen in die sprachlich-historische und in die mathematisch-naturwissenschaftliche Gruppe; gemeinsam bleiben beiden Gruppen die Geographie und das Zeichnen; in der Geographie finden eigene Unterrichtsversuche statt, im Zeichnen wird der betreffende Lehrer längere Zeit besucht, woran sich seinerseits Belehrungen und Besprechungen anschliefsen. Am wichtigsten für das Gelingen der Seminararbeit ist, dafs die volle Einheitlichkeit der Unterrichts- und Erziehungsarbeit überall stark hervortritt. Sie wird erreicht durch ein im einheitlichen Sinne arbeitendes Lehrerkollegium. Es hat gemeinsame Grundsätze für Erziehung und Unterricht aufzustellen, die Speziallehrpläne bis ins Einzelne zu gliedern und für beständige Fortbildung solcher Aufstellungen zu sorgen; dies alles auf dem Wege gemeinsamer Konferenzthätigkeit.

Am wichtigsten bleibt aber immer die auf demselben Wege herzustellende innere Verbindung der einzelnen Fächer.

Schiller weifs aber auch diejenige Form des Universitätsseminars zu würdigen, die »lediglich nach wissenschaftlichen Rücksichten ihre Thätigkeit zu gestalten« unternimmt, also, fügen wir als Folgerung hinzu, auch den Lehrplan ihrer Übungsschule. Er sagt darüber: »Ich schätze die Thätigkeit der pädagogischen Universitätsseminarien nicht gering; sie sind in der Lage, unabhängig von den Hemmnissen der Verwaltung, welche dieser selbst wieder durch die Notwendigkeit einer gewissen Übereinstimmung und Sicherheit des Massenunterrichtes auferlegt werden, lediglich nach wissenschaftlichen Rücksichten ihre Thätigkeit zu gestalten, auf diesem Wege die pädagogische Theorie fortzubilden und das Interesse an pädagogischen Fragen bei einem Teile der zukünftigen Lehrer und Erzieher zu erwecken und rege zu erhalten. »Die Übungsschule wird dabei lediglich die Bestimmung einer Versuchsanstalt zur Erprobung neuer theoretischer Errungenschaften erhalten.« »Ihre (sc. dieser Seminare) Mitwirkung zur Lehrerbildung wird also nicht nur stets wünschenswert und, wenn der Leiter des Seminars ein zugleich praktisch erfahrener Mann ist, auch nützlich, sondern, je mehr die Gymnasialseminare sich entwickeln, auch desto notwendiger sein. Aber die alleinige oder auch nur die hauptsächliche Thätigkeit bei der praktischen Lehrerbildung wird ihnen nie zufallen können.« Es wird später Veranlassung sein, auf diesen letzten Satz zurückzukommen.

Zu dieser Gruppe ist auch Prof. Hofmann[1]) zu rechnen, der ebenfalls warm für pädagogische Universitätsseminare mit Übungsschulen eintritt, aber als Seminarübungsschule eine aus 10 Knabenklassen (für die Zeit vom 6. bis zum 16. Lebensjahre) bestehende höhere Schule mit Freiwilligen-Berechtigung eingerichtet haben will, die sich also schon um dieser Berechtigung willen dem allgemeinen Schulgesetze des Landes unterstellen müfste. Hofmann denkt sich für den zukünftigen Lehrer eine Studienzeit von 4 Jahren, in deren letztes er die Teilnahme an den Übungen des eigentlichen Seminars verlegen will. Die Aufgabe der praktischen Vorbildung zum höheren Lehr-Schulamte sieht er als eine dreifache an: 1. Weiterführung in den wissenschaftlichen Disziplinen mit Hinweisungen auf die praktischen Anforderungen des Unterrichtes in denselben; 2. Hospitieren bei mustergiltigen Lehrern und praktische Einführung in die Kenntnis der verschiedenen Schulorganisationen; 3. in einer eignen Übungsschule Unterrichts-Übungen und alles das, was damit zusammenhängt. Eine solche eigne Übungsschule erscheint ihm nötig: 1. als Musterschule für alle Zwecke des Hospitierens; 2. als Übungsschule für die Seminaristen; 3. als Übungsfeld für die erzieherischen Aufgaben der Schule und 4. als Mittelpunkt für eine Reihe von Einrichtungen, die für die Ausbildung der Lehrer von segensreicher Wirkung sind und in Verbindung mit einer eignen Seminarschule sich leicht herstellen lassen: ein zuverlässiges Versuchsfeld für neue Methoden und neue Lehrmittel, eine immerwährende Lehrmittelausstellung, eine pädagogische Bibliothek mit Lesekabinet für pädagogische Zeitschriften, letzteres zugleich als Zusammenkunftsort für die Seminaristen, um die segensreiche gegenseitige Förderung aus der Gemeinsamkeit des Studiums auch nach dieser Seite hin noch zu erhöhen. Damit in Verbindung regelmäfsig wiederkehrende Vorträge für den weiteren Kreis von Lehrern oder noch allgemeiner für das grofse gebildete Publikum überhaupt. Die Seminarschule denkt sich Verfasser als eine höhere Knabenschule mit Freiwilligen-Berechtigung, von fremden Sprachen das Griechische und Englische wahlfrei, Latein und Französisch für alle verpflichtend. Für die Übungen der Praktikanten nicht der gewöhnliche Unterricht, sondern in jeder der 10 Klassen wöchentlich eine Extrastunde, »für welche der Gegenstand vom Direktor frei bestimmt werden kann«; »Wiederholung, resp. verbesserte Auflage dieser Lektion« in Parallelklassen, die dadurch beschafft

[1]) Prof. Dr. Hofmann, Die praktische Vorbildung zum höheren Schulamt auf der Universität. Separat-Abdruck. Leipzig 1881.

werden sollen, dafs jede Klasse (zu 30 Schülern gerechnet) in zwei Hälften geteilt wird. Somit ohne Beeinträchtigung der Schule 20 Übungsstunden wöchentlich, von denen 10 der ersten Übung unter Assistenz des Dirigenten, die 10 anderen der Wiederholung derselben unter Assistenz des Klassenlehrers zufallen. Als Leiter der Schule ein akademischer Professor und Vertreter der Pädagogik an der Universität. Nach dem Seminarjahre ein Probehalbjahr, so dafs die ganze Zeit der Vorbereitung auf den künftigen Beruf 4½ Jahre umfassen würde. »An die Stelle der blofsen Versuche in einzelnen Übungsstunden, wie sie das Seminar bot, tritt nun der zusammenhängende Unterricht.«

Zu diesem ersten Typus gehörte auch das frühere Stoysche Seminar zu Jena, in dessen Übungsschule nach dem Lehrplane der Volksschulen des Grofsherzogtums Weimar unterrichtet wurde. Eine Übungsschule mit autonomem, lediglich auf Grund einer besonderen Unterrichtstheorie aufgestellten Lehrplane hat gegenwärtig das pädagogische Universitätsseminar zu Jena, das, aus dem Stoyschen Seminar hervorgewachsen, jetzt unter Professor Rein steht. Auch sein Übungsschultypus ist z. Z. der einzige seiner Art in Deutschland. Dagegen ist dieser Typus noch in Ungarn vertreten: die Übungsschule des pädagogischen Universitätsseminars zu Budapest, unter Leitung des Professor Kármán stehend, gehört ihm an. Die Übungsschule des Jenaer Seminars ist aber eine Volksschule, die des Pester Seminars ein selbständiges öffentliches Staats-Gymnasium, beide mit alternierenden Klassen, so zwar, dafs im Jenenser Seminar ein Schuljahr hindurch die 1., 3. und 5. Klasse einer 8klassigen Volksschule, im nächsten Jahre entsprechend die 2., 4. und 6., im dritten Jahre die 3., 5. und 7. Klasse vertreten sind, während in Pest der Turnus sich schon nach zwei Jahren wiederholt, indem ein Jahr hindurch die 1., 3., 5. und 7., im nächsten Jahre die 2., 4., 6. und 8. Klasse unterrichtet werden. Den ersten Versuch einer Übungsschule mit autonomem Lehrplane hat bekanntlich Herbart in seinem pädagogischen Seminare zu Königsberg gemacht, angeregt durch Pestalozzis grofsartige Erziehungsversuche in der Schweiz und jedenfalls auch durch Kants Ansichten über die Notwendigkeit von »Experimentierschulen«. Dann hat Herbarts Schüler, Brzoska, als Professor in Jena in einem originellen Werke die Idee des pädagogischen Universitätsseminars mit Übungsschule ausführlich entwickelt, ohne dafs es ihm vergönnt gewesen wäre, sie auch praktisch ausgestalten zu können. Stoy, der nur wenige Jahre nach Brzoskas Tode in Jena eine pädagogische Gesellschaft und ein pädagogisches Seminar eröffnete, hat sich in

diesem Seminar nicht erkennbar an Brzoskas Vorschläge angeschlossen, ist vielmehr im wesentlichen selbständig seinen Weg gegangen.

Die trefflichen Formen, die K. v. Stoys Organisationstalent seinem Seminare geschaffen hatte,[1]) sind dann von Ziller[2]) fast unverändert in dessen Leipziger Seminar herübergenommen, das dagegen in der Aufstellung eines durchaus eigenartigen, geistvollen Lehrplanes eine selbständige Grundlage gewann. Leider ist es nach Zillers Tode Ostern 1883 eingegangen.

Im Anschlusse hieran sei ein Auszug aus der Seminarordnung des pädagogisehen Universitätsseminars zu Jena beigefügt, als desjenigen Seminars, in dem die Erfahrungen sämtlicher früheren, auf herbartischer Grundlage errichteten Universitätsseminare Verwertung gefunden haben.[3])

Zweck des Seminars ist 1. die Fortentwickelung der pädagogischen Wissenschaft, 2. die theoretische und praktische Ausbildung wissenschaftlich strebsamer Lehrer. »Mitglied des Seminars kann jeder Studierende oder Hörer der Jenenser Universität nach persönlicher Meldung beim Direktor werden. Der Eintritt kann zu jeder Zeit erfolgen. Bekanntschaft mit der theoretischen Pädagogik und ihren Grundwissenschaften, Ethik und Psychologie, ist dringend erforderlich.« Das Seminar hat eine eigene Übungsschule. Dieselbe ist eine achtklassige Volksschule mit einem eigens für sie entworfenen Lehrplane, der sich eng an den Zillerschen anlehnt, ohne sich jedoch auf irgend einem Gebiete der Schulwissenschaften neueren Forschungen zu entschliefsen. Nur drei Klassen der Schule sind gleichzeitig vertreten (vergl. S. 114). Jede Klasse hat ihren eigenen Oberlehrer, der für den Unterricht seiner Klasse verantwortlich ist und auch die ihm für den Unterricht zugewiesenen Seminarmitglieder zweckentsprechend anzuleiten hat. Der erste Oberlehrer ist zugleich Stellvertreter des Seminardirektors und hat die diesem als Direktor zufallenden Verwaltungsgeschäfte zu erledigen. Die Mitglieder zerfallen in ordentliche (»Praktikanten«) und aufserordentliche. Die ersteren haben Unterricht in der Seminarschule zu übernehmen, jedoch erst nach längerem Hospitieren. Die Übernahme von Unterricht erfolgt auf die Dauer eines Semesters. Aller Unterricht ist schriftlich vorzu-

---

[1]) Schulordnung für die Seminarschule zu Jena. 2. Aufl. Jena, Verlag des päd. Seminars. 1858.

[2]) Prof. Dr. Ziller, das Leipziger Seminarbuch. In: Jahrb. d. Vereins für wissenschaftl. Päd, VI. S. 99—274.

[3]) Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Drittes Heft. Langensalza, Beyer & Söhne. 1891. (Im ganzen sind bisher 5 Hefte erschienen.)

bereiten; diese Vorbereitungen sind jederzeit dem Oberlehrer und durch diesen von Zeit zu Zeit dem Direktor vorzulegen. Der Praktikant hat Sorge zu tragen, dafs sein Unterricht sich an die in der Schularbeit befolgte Konzentration genau anschliefst. Die wöchentlichen Versammlungen des Seminars sind: die theoretische (»Theoretikum«), die wöchentliche Probelektion eines Praktikanten (»Praktikum«) und die sich an die Schularbeit anschliefsende, dieselbe überwachende und teilweise vorbereitende, vor allem aber sämtliche Praktikanten über alle wichtigen Vorgänge im Gebiete der Schularbeit immer auf dem Laufenden erhaltende Konferenz (»Kritikum«). Im Theoretikum kommen speziell fachwissenschaftliche, meist methodische Fragen zur Besprechung. Die schriftlichen Arbeiten der Mitglieder erstrecken sich auf folgende Gegenstände: 1. Lebensbeschreibungen ausgezeichneter Erzieher, pädagogische Systeme und ihre Durcharbeitung. 2. Darbietung und Sichtung der vorhandenen Methodenbücher mit Rücksicht auf Verwendung im Unterricht. 3. Spezialisierung des dem Unterrichte der Seminarschule zu grunde liegenden Lehrplanes. Die wöchentliche Probelektion, nicht zu verwechseln mit einem Examen, soll ganz im sonstigen Unterrichte des Praktikanten verlaufen. Ihre in der nächsten Konferenz erfolgende Besprechung beginnt mit einer Selbstkritik des Praktikanten, an die sich die Kritik des Hauptrezensenten anschliefst. Dann nehmen einzelne Praktikanten, sowie die Oberlehrer das Wort, und das Ergebnis der Kritik wird am Schlusse durch den Direktor zusammengefafst. Während des Praktikums wird ein Frageprotokoll geführt, das nach einem besonderen Formulare eingerichtet ist. Die Konferenzarbeit verläuft nach einem auf Grund vielfältiger Erfahrung festgestellten, alle möglichen Vorkommnisse der Schularbeit berücksichtigenden Schema. Andere allgemeine Einrichtungen sind: Sonderkonferenzen für Seelsorge an den Zöglingen, Besprechung der Schulprüfung, Feststellung der Zensuren, Hospize (= Gastbesuche von Seminarmitgliedern beim Unterrichte von Praktikanten), Hospizbuch, um die bei solchen Besuchen gemachten Beobachtungen zur Kenntnis des Seminars zu bringen, ferner eine Weihnachtsbescherung, eine am Schlusse jeder Konferenz vorgenommene Reisesammlung (»Reisehut«), Berichte über die Seminarfeste, den Maigang, die Schulreisen und Schulprüfungen, endlich die Herausgabe besonderer Hefte über die Thätigkeit des Seminars in einem gröfseren Zeitraume. Die Seminarordnung enthält ferner die Ordnung der Seminarübungsschule auf dem Gebiete der »Regierung« und der »Zucht«; solche Einrichtungen der Zucht sind folgende: die Morgenandacht, die Erbauungsstunde, die Schulfeste (Kaisers und Grofsherzogs Geburtstag, Sedantag,

Weihnachtsfeier, Maigang), die Schulreise, die äufserst sorgfältig vorbereitet und in genaueste Beziehung zum Unterrichte gesetzt wird, die Schülerbibliothek, die Schülerämter. Als Material zur Beurteilung der Schüler dient das Individualitätenbuch, in das Beobachtungen über einzelne Schüler, zu eigenen Individualitätenbildern verarbeitet, eingetragen werden. Auch hierfür hat sich ein festes Schema entwickelt. Ein Anhang enthält allgemeine Regeln über die Strafen, die die Schule verhängen kann.

(Fortsetzung folgt.)

Zum Rezensententum in der Pädagogik [1]

Von

W. Rein-Jena

Schon oft ist auf die Thatsache hingewiesen worden, dafs die buchhändlerische Produktion auf pädagogischem Gebiet der Quantität nach in erster Linie steht. Man könnte sich darüber freuen, wenn die Qualität damit gleichen Schritt hielte. Leider ist das nicht der Fall; daher wirkt die Quantität wahrhaft erschreckend.

Woher diese traurige Erscheinung? Der Quellen sind wohl mehrere, aber die Hauptursache des Übels mufs jedenfalls in dem landläufigen Rezensententum gesucht werden, in dem gewissenlosen Anpreisen der miserabelsten Ware. Selbst das schlechteste Machwerk kann sicher sein, Freunde und Lobredner in einer der hundert pädagogischen Zeitschriften zu finden, an denen unser Vaterland ja so reich ist. Und wenn auch nicht gerade gelobt wird, so geht man doch sehr ängstlich jeglichem Tadel aus dem Weg, vielfach wohl aus dem Grunde, weil der Rezensent das Buch überhaupt nicht liest. Kaum kann etwas Kläglicheres gedacht werden, als jene Dutzend-Rezensionen, mit denen so oft die Spalten gefüllt werden. Nichts ist leichter, als die Herstellung solcher zwölf Zeilen. Das Rezept dazu ist sehr einfach: Man lese die Vorrede mit einiger Aufmerksamkeit und bemerke sich namentlich die Stellen, in denen der Verfasser über sein eigenes Werk, Absicht, Plan u. s. w. sich ausläfst. Man benutze diese Auslassungen etwa mit einigen Weglassungen in Form von Rezensions-Urteilen und man ist sicher, den Anschein eines gut unterrichteten Kritikers zu gewinnen. Auch vermeidet man auf solche Weise, mit dem Verfasser und dem Verleger

---

[1]) Siehe das 1. Heft unserer Zeitschrift, S. 31.

etwa in Konflikt zu geraten. Dieser Gefahr beugt man überhaupt leicht vor, wenn man sich den beliebten Phrasenschatz des landläufigen Rezensententums aneignet. Beispielsweise kann als beliebter Schlufs empfohlen werden: Eine wahrhaft vortreffliche Arbeit, die von der Liebe des Verfassers zu seinem Gegenstand lebhaftes Zeugnis ablegt. Sie dürfte in keiner Lehrerbibliothek fehlen. Oder: Ein gediegenes Buch; es ist allen Lehrern dringend zu empfehlen. Dazu der billige Preis, die köstliche Ausstattung! Verleger und Verfasser haben mit einander gewetteifert — und wie die »goldenen Worte« noch alle lauten mögen.

Solche Anzeigen gehen entweder aus Gewissenlosigkeit, Oberflächlichkeit und Mangel an Witz hervor, oder aus Furcht, irgendwo und irgendwie anzustofsen.

Nicht wenige der Lobeserhebungen mögen auch auf Gegenseitigkeit beruhen. Gegenseitige Weihrauchstreuerei ist ja so bequem und so beglückend! Treffend schildert sie der Schweizer Leuthold:

Wir leben in einer praktischen Zeit
Und alles treibt sich gewerblich,
Vermittelst Gegenseitigkeit
Wird jeder Lump unsterblich.

Drum, wenn Du meinem Stern vertraust,
So wollen wir uns vereinen,
Und wenn Du meinen Juden haust,
So hau ich Dir den Deinen.

Wo Du recht emsig darüber streichst,
So ähnelt dem Golde das Messing;
Und wenn Du mich mit Goethe vergleichst,
Vergleich ich Dich mit Lessing.

Wie viele von den pädagogischen Zeitungen legen denn Wert auf gründliche, eingehende Besprechungen, die, wenn nötig, in rücksichtsloser Weise vorgehen? Wie viele wagen es denn, die Schundschriften beim rechten Namen zu nennen und zu verurteilen? Es ist ein Jammer. Die meisten beruhigen ihr Gewissen bei nichtssagenden albernen Redensarten, die so farblos wie möglich gehalten sind!

Da ist es dann kein Wunder, wenn die pädagogische Welt mit einer Massenproduktion wie mit einer wahren Sündflut überschüttet wird. Das Mittel aber, um dieser unsinnigen Büchermacherei zu steuern, wird zu selten angewendet: Eine scharfe, rücksichtslose Kritik, die dem Buche gründlich auf den Leib rückt. Würde sie überall und konsequent geübt, so würden gewifs manche leichtsinnig

und oberflächlich zusammengeschriebene Bücher, die wissenschaftlich und praktisch keinen Fortschritt bedeuten, nicht das Licht der Welt erblicken.

Möchten doch alle Herausgeber pädagogischer Zeitschriften mehr Wert auf die Anzeigen und Besprechungen legen, als bisher, möchten sie sich verschwören und allen Dutzend-Rezensionen, damit auch allen Dutzend-Machwerken den Krieg erklären!

Dann würden die Herrn Verleger wohl etwas vorsichtiger werden. Ein sehr dunkler Punkt ists doch auch, daſs notorisch schlechtes Zeug trotzdem einen Verleger findet. So leichtsinnig Bücher fabriziert werden, so leichtsinnig werden sie in die Welt gesetzt. Hinterdrein kommt dann freilich oft der Jammer, wenigstens auf Seite des Verlegers, während der glückliche Erzeuger bereits mit neuen Fabrikationen beschäftigt ist.

Die Massenproduktion bringt es ferner auch mit sich, daſs gute Bücher in der Sündflut untergehen. Natürlich. Zur Rezension sind sie nicht selten unbequem. Man ignoriert sie oder findet sich mit leeren Redensarten ab. Mit der Zeit freilich dringen sie durch und machen sich geltend. Wäre es aber nicht Pflicht gründlicher, gewissenhafter Rezensenten, von vornherein auf das Gute energisch hinzuweisen und das Mittelmäſsige und Schlechte rücksichtslos zu verurteilen?

Wenn aber gewissenlos rezensiert wird, da darf man sich nicht wundern, daſs eine gewissenlose Reklame sich breit macht, der es ja nur auf Geldverdienen ankommt. Dagegen Front zu machen sollte die Aufgabe aller besseren pädagogischen Zeitschriften sein! Soweit es uns angeht, soll es nicht fehlen. Wir wollen gerade auf die »Beurteilungen« in unserer Zeitschrift besonderes Gewicht legen, damit die Leser hier einen zuverlässigen Führer finden, dem sie getrost vertrauen können. Können sie auch zuweilen den vom Rezensenten gegebenen Urteilen nicht beistimmen, so sollen sie doch nie die Überzeugung verlieren, daſs unsere Rezensionen niemals durch äuſsere Rücksichtnahmen bestimmt sind, weder auf Personen, noch auf Richtungen. Wir wissen uns frei von jeder Voreingenommenheit und von jeder Parteinahme und wollen dafür sorgen, daſs in unseren »Beurteilungen« dieser freie Standpunkt, der allem wahrhaft Guten und Gediegenen gern beistimmt und alles Minderwertige rücksichtslos bekämpft, immer zum Ausdruck komme.

Anmerkung von Dr. Thrändorf: Die Bemerkungen über pädagogisches Rezensententum im 1. Heft dieser Zeitschrift haben wenigstens einem das Gewissen gerührt. Herr Hauptlehrer A. G. in O. B. hat sich, wie aus dem »Briefkasten« der

»Deutschen Lehrer-Zeitung« hervorgeht, bereit erklärt, seine Rezensententhätigkeit einzustellen. Damit würde er der Pädagogik einen gröfseren Dienst erweisen, als mit seinen Rezensionen, durch die er doch nur harmlose Leser zur Anschaffung wertloser Bücher verleitete. Der pädagogischen Redaktion der »Deutschen Lehrer-Zeitung« macht leider »ihr Gewissen anderes zur Vorschrift«, daher bittet sie Herrn A. G., in seiner Thätigkeit fortzufahren, und wünscht, dafs es ihm gelingen möge, »mit uns von etwas erhabenerem Standpunkte aus die selbstbewufsten Äufserungen anderer zu beurteilen«. Die Leser der »Deutschen Lehrer-Zeitung« werden nun wissen, was sie von den pädagogischen Rezensionen ihres Leiborgans zu halten haben.

Naturwissenschaftliche Hypothesen im Schulunterricht

Von

Dr. R. Tümpel in Mülhausen i. E.

(Fortsetzung.)

Bevor man jedoch zur Begriffsbildung schreiten kann, mufs man Wahrnehmungen haben. Zuerst wird also der naturwissenschaftliche Unterricht zu erstreben haben, dem Schüler scharfe, klar erfafste Wahrnehmungen zu verschaffen, der Schüler soll erzogen werden, zu sehen. Man wird vielleicht meinen, jedermann könne sehen, Wahrnehmungen hätte jeder. Doch leicht wird man überzeugt, dafs das sehr bedingt gilt. Ein Botaniker wird an einer Pflanze viel mehr sehen, viel schärfer sehen, als ein Laie. Richtig ist zunächst, dafs beiden, dem geübten Beobachter und dem Schüler das Bild von einem in geeigneter Nähe sich befindlichen Gegenstand auf die Netzhaut geworfen wird. Aber damit ist der Gegenstand noch nicht beobachtet. Dazu ist notwendig, dafs der Schüler lernt, auf die Einzelheiten des Körpers zu achten, dafs er sich bewufst wird, worin die Eigentümlichkeiten gerade dieses Gegenstandes bestehen. Das geschieht gewissermafsen durch unbewufstes Vergleichen. Dem Schüler müssen dabei schon gewonnene Vorstellungen unwillkürlich vor die Augen treten. Mit diesen vergleicht er den neu vorgeführten Gegenstand und findet so, dafs er in jenen Punkten mit ihm übereinstimmt, in diesen von ihm abweicht, d. h. der Schüler hat jetzt erkannt, dafs der vorgelegte Körper die und die Eigenschaften hat. Je nach dem Mafse, wie genau er diese unbewufste Vergleichung ausführt, ist die Beobachtung des Schülers genau. Stehen dem Schüler schon erworbene Vorstellungen recht kräftig vor der Seele, so wird er mit einer gewissen Neugierde sich zu überzeugen suchen, wie ähnlich oder wie verschieden der augenblicklich beobachtete Körper von

schon gesehenen, durch jene kräftigen Vorstellungen dargestellten Körpern ist. Dabei mufs er aber auch Gröfsen und Entfernungen abschätzen lernen, er mufs durch Erfahrung lernen, in welche Lage der beobachtete Körper zu bringen ist. Sehen, Beobachten ist also nicht nur ein optisch-psychologischer Vorgang auf der Netzhaut, sondern richtiges Sehen beruht auf Verstandesschlüssen. Diese Verstandesthätigkeit mufs aber eben wie jede andere geübt werden. Der Geist des Schülers mufs gewöhnt werden, jene richtigen Vorstellungen, die zur Vergleichung, d. h. zum richtigen Sehen nötig sind, im gegebenen Augenblick zu erzeugen. Der Schüler mufs lernen, die Vergleichung rasch auszuführen. Auch die Entfernung, die richtige Lage u. s. w. kann er nur durch Übung kennen lernen. Gilt das Gesagte zunächst nur von den bleibenden Wahrnehmungen, so gilt es selbstverständlich in noch weit höherem Grade von einer Reihe von sich ablösenden Wahrnehmungen d. h. von Veränderungen in der äufseren Welt. Hier bedarf es natürlich noch weit gröfserer Übung. Diesem Bedürfnis nach Ausbildung und Schulung des Auges *kommt* nun der naturwissenschaftliche Unterricht wie kein anderer *zu Hilfe*; er ist in der That der einzige Unterricht, der das zu leisten vermag, sowohl durch Vorführung von Pflanzen, Tieren und Mineralien, wodurch die Schüler in einzelnen Wahrnehmungen geübt werden, als auch in den Versuchen der Chemie und Physik, wodurch die Schüler erzogen werden, eine Reihe von wechselnden Wahrnehmungen richtig zu apperzipieren. Ähnliches gilt natürlich in entsprechender Weise von den anderen Sinnen. Der erste Zweck des naturwissenschaftlichen Unterrichtes ist also:

Übung im Beobachten.

Doch das richtig Wahrgenommene mufs auch in den bleibenden Besitz übergehen. Das geschieht durch das Gedächtnis. In den sprachlich-historischen Unterrichtsgegenständen ist das Gedächtnis häufig ein Wortgedächtnis. Im naturwissenschaftlichen Unterricht jedoch kommt in höchst glücklicher Weise eine andere Form des Gedächtnisses zur Übung, »das gegenständliche Gedächtnis«.[1] Der Schüler soll das Erkannte nicht in Form von Worten aufbewahren, sondern als Bild. Von diesem Bild soll er dann das zu Wissende gleichsam ablesen. Er soll, wenn es sich z. B. um den Speziescharakter einer Pflanze handelt, nicht die Zähligkeit der Blüte u. s. w. als Worte auswendig lernen, sondern die ganze Pflanze sich als Vor-

[1] Lehrproben und Lehrgänge: M. Fischer, 7. Heft, 1887, S. 88 und 11. Heft, 1887, S. 90.

stellung einprägen, welche durch seine Phantasie jederzeit wieder erzeugt werden kann. Damit hängt zusammen die Fähigkeit, den geistigen Besitz vorzuzeigen, was durch die Sprache geschieht. Der Schüler ist also an genaue und richtige sprachliche Wiedergabe des Beobachteten zu gewöhnen, und zwar in neuen Wendungen und Worten, um ihn so zu zwingen, sich nicht des Wortgedächtnisses zu bedienen, sondern seines vorstellenden Gedächtnisses. In dieser wiederholten Übersetzung, der wiederholten Wiedergabe des von dem Auge Geschauten, liegt eine hohe geistige Schulung. Fast noch besser als durch Worte wird dieses vorstellende Gedächtnis durch Wiedergabe der Vorstellungen durch Zeichnen geübt. So ergiebt sich als zweiter Zweck des naturwissenschaftlichen Unterrichts:

Übung des vorstellenden Gedächtnisses und sprachliche und graphische Wiedergabe der Vorstellungen.

Nachdem so die ersten Bestandteile unseres Denkens gewonnen sind, ist auch die Begriffsbildung zu üben. Ins Werk gesetzt wird diese Begriffsbildung durch Vergleichen, wobei Gleiches hervorgehoben, Ungleiches zurückgestellt wird. Auch diese wichtige Denkthätigkeit kann in vorzüglicher Weise durch den naturwissenschaftlichen Unterricht gefördert werden, namentlich aus technischen Gründen durch den botanischen Unterricht. Den Schülern werden die betreffenden Gegenstände vorgelegt. Unter Leitung des Lehrers muſs der Schüler das Gleiche hervorheben, das Ungleiche vernachlässigen und so Gattungen, Familien u. s. w. bilden. Durch Wiederholung dieser Thätigkeit sind die Schüler auf die wesentlichen Merkmale hinzuführen, vor allem aber auch auf die maſsgebenden Gesichtspunkte, nach welchen die Klassifikation ausgeführt wird. Auf diese Weise wird der Schüler angeleitet, sich selbst das System zu erarbeiten. Diese Thätigkeit, die Gewinnung der Gattungs-, Familien- u. s. w. Begriffe ist aber eine durchaus erwünschte Übung und Schulung des jugendlichen Geistes; sie führt zur Klarheit, zur scharfen Auffassung des Gegebenen. Dabei kann es sich natürlich nicht um eine erschöpfende Behandlung des Systems handeln, sondern nur um die Behandlung der hauptsächlichsten Punkte. Ob diese Übung des Geistes nun zuerst durch eine methodische Gewinnung der engeren Gattungen oder der weiteren Familien angestellt wird, ist neuerdings mehrfach erörtert worden. Lüben[1]) wollte zuerst Gattungen und dann erst Familien gewinnen, ihm folgen manche Methodiker. Von

[1]) Lüben: Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Pflanzenkunde. 1832. 6. Auflage 1879.

anderer Seite [1]) verlangt man umgekehrt zuerst die, wie man behauptet, leichter zu gewinnenden Familien abzuleiten und dann erst die Gattungen. Von fast keiner Seite wird jedoch die formalbildende Kraft dieser Übung verkannt. Als dritter Zweck des naturwissenschaftlichen Unterrichtes ergiebt sich demnach

Übung in Begriffsbildung durch Herleitung von Gattungs-, Familien- u. s. w. Begriffen durch Vergleichung, wodurch zugleich das System gewonnen wird.

Zu diesem dritten Zweck sind jedoch einige Bemerkungen hinzuzufügen. Neuerdings hat man durch Überspannung [2]) dieses systematischen Prinzips wohl veranlafst, in Zoologie und Botanik ein so zu gewinnendes System als Grundlage des Unterrichtes aufzugeben angefangen und als Ersatz dafür die sogenannten Lebensgemeinschaften [3]) einzuführen gesucht, d. h. man vernachlässigt überhaupt jede Systematik und behandelt die Tiere und Pflanzen nach Mafsgabe ihres gemeinschaftlichen Aufenthaltsortes. Ein solcher ist z. B. ein Dorfteich. Es ist hier nicht der Ort, auf diesen in seiner zu starken Betonung verfehlten Versuch einzugehen. Bemerkt möge zu seiner Ablehnung nur werden, dafs der Erfinder dieses Prinzips in einem neueren Werke [4]), auf dessen Titel er setzt: »Eine Lebensgemeinschaft um den Menschen« in der Vorrede sagt: »Da ich nicht Lebensgemeinschaften geben konnte, so habe ich an manche Abschnitte einen mehr oder weniger systematischen Rückblick mit Hinweisung auf die Bedeutung dieser Gruppe geknüpft.« Also Lebensgemeinschaften will man und zu systematischen Rückblicken gelangt man. Auch von anderer Seite hat man die ausgebreitete Verwertung der Lebensgemeinschaften verworfen.[5]) Das Berechtigte in diesen Bestrebungen ist der Gedanke, an Stelle des ertötenden Unterrichtes, welcher nur in systematischen Abstraktionen bestand, die lebensvolle Natur zu setzen. Wollte man nur Lebensgemeinschaften behandeln und jede Systematik vernachlässigen, so würde man damit, abgesehen von anderen schwerwiegenden Bedenken, auf jene oben beschriebene wertvolle Denkübung verzichten.

---

[1]) Verhandlungen der schlesischen Direktorenversammlung 1888: Wosidlo: Ziel und Methode des naturbeschreibenden Unterrichtes. S. 132.

[2]) Junge: Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft, und Lehrproben u. Lehrgänge. 5. Heft. S. 118.

[3]) Junge: Die Kulturwesen der deutschen Heimat, I. Pflanzenwelt. 1891.

[4]) Direktorenversammlung der Provinz Posen 1887 und Fricke: Der biologische Unterricht an höheren Lehranstalten. Programm der Handelsschule zu Bremen 1888.

[5]) Poggendorffs Annalen. XXXX. 1887.

Oben wurde gesagt, bei Aufstellung des Zweckes des naturwissenschaftlichen Unterrichtes sollte uns das Ziel leiten, dem das ideale Denken überhaupt zustrebt. Dieses Ziel waren durchgängig bestimmte Begriffe und allgemeingiltige und notwendige Urteile. Mit der Begriffsbildung ist die Urteilsbildung verbunden, wie oben schon erwähnt wurde. Doch der Unterricht in den Naturwissenschaften vermag den Geist auch noch in anderer Weise zur Erreichung jenes idealen Denkzustandes anzuleiten, nämlich durch das Auffindenlassen der wirkenden Ursachen, welche Ursachen in allgemeinen Sätzen, in kausalen Urteilen ausgesprochen werden, aus denen dann mit Denknotwendigkeit die beobachteten Erscheinungen folgen, ein Zweck, der nicht minder wertvoll ist, als die Schärfung des Beobachtungssinnes. Waren nun zur Ausbildung des Sehvermögens Botanik und Zoologie, auch wohl Mineralogie am geeignetsten, so sind zur Auffindung der wirkenden Ursachen, zur Auffindung allgemeiner Gesetze namentlich Chemie und Physik geeignet. In Botanik kennt die Wissenschaft selbst noch zu wenig die wirkenden Ursachen, in Zoologie tragen die Erklärungen zu häufig den Charakter des Oberflächlichen. Warum die Blüte von Campanula rotundifolia zuweilen weifs statt blau ist, kann man zur Zeit noch nicht angeben, warum manche Spezies auf feuchten Standorten weniger behaart erscheinen als auf trockenen, ist allerdings thatsächlich festgestellt, aber man kennt noch nicht den kausalen Zusammenhang der Feuchtigkeit und des Verschwindens der Haare. Um zu erklären, warum eine Katze gut springen kann, mufs man sich bis jetzt mit allgemeinen Hinweisen auf ihren schlanken Bau, leichten Körper u. s. w. begnügen. Solche allgemeine Hinweise haben aber ihre Schwierigkeiten. Häufig sind sie nicht treffend genug; daher fesseln sie den Schüler nicht; häufig sind sie auch nicht klar genug, um einen erwünschten Übungsstoff im Denken zu liefern. Eine wissenschaftliche Behandlung dieser und ähnlicher Thatsachen, etwa wie sie W i l h e l m W e b e r für den menschlichen Körper gegeben hat, könnte nur mit Hilfe mathematisch-mechanischer Behandlungsweise erzielt werden, die zu erwarten solange keine Hoffnung vorhanden ist, als unsere heutigen Zoologen vielfach unbekannt mit mathematischen Gebieten sind. Was indessen Zoologie und Botanik nur unvollständig zu leisten vermögen, das leisten, wie schon bemerkt, Chemie und Physik in vorzüglicher Weise. Allerdings nur dann, wenn die bis vor kurzem noch fast allgemein herrschende dogmatische Lehrmethode aufgegeben und in eine induktive, die allein pädagogisch richtig ist, verwandelt wird, wie das für Chemie,

wenn auch in etwas verschiedener Weise R. Arendt[1]) und F. Wilbrand[2]) gezeigt haben. Behandelt man so die Chemie und Physik, so bieten beide, namentlich die Chemie mit ihren leicht durchsichtigen Vorgängen, eine vorzügliche Schule zur Auffindung der wirkenden Ursachen, ein Stück induktiver Logik dar. Die Physik läfst sich in entsprechender Weise zur Gewinnung allgemeiner Sätze verwerten. Diese Sätze lassen sich häufig mathematisch formulieren und bilden so vorzügliche Beispiele[3]) das sinnlich Beobachtete in abstrakte Formen zu bringen, das vom Auge Gesehene in das für den Verstand Verwertbare umzusetzen. Als vierter Zweck des naturwissenschaftlichen Unterrichtes ergiebt sich demnach

Übung in der Auffindung der wirkenden Ursachen und allgemeingiltiger Sätze, aus denen die beobachteten Thatsachen mit Denknotwendigkeit folgen.

Die zweite Hälfte dieses Satzes führt noch zu einem letzten Zweck des naturwissenschaftlichen Unterrichtes. Allgemeine Sätze sollten induktiv gefunden werden, war die eben gegebene Forderung. Sind diese gefunden, so lassen sich deduktiv wieder aus ihnen einzelne Spezialsätze, einzelne zu erwartende Erscheinungen ableiten, oder vorgeführte erklären. Diese Ableitung zu erwartender Erscheinungen, die Erklärung vorgeführter Thatsachen aus allgemeinen Gesetzen ist wieder eine sehr willkommene Übung des Denkens wie der Beobachtung. Sind allgemeine Sätze mathematisch formuliert, so bilden sie Mittel, jenen oben beschriebenen Weg umgekehrt einzuschlagen und aus der abstrahierten Formel, aus den Symbolen die konkreten Erscheinungen, die angedeuteten Eigenschaften abzuleiten. Eignen sich zu dieser Erklärung des Kausalzusammenhanges wieder namentlich Physik und Chemie, so lassen sich auch Botanik und Zoologie zur Übung im deduktiven Denken, verbunden mit Beobachtung, verwenden und zwar in den Bestimmungsübungen vorgelegter Tiere und Pflanzen. Diese Übung ist auch um deswillen wertvoll, weil die durch sie erlangte Fertigkeit eben als Fertigkeit weniger leicht verlernt wird, als einfache Thatsachen, deshalb wird der frühere Schüler durch diese Fertigkeit mit verhältnismäfsig geringer Mühe sich wieder in den Besitz verblafster Kenntnisse setzen können. Der fünfte und letzte Zweck des naturwissenschaftlichen Unterrichtes ist demnach

[1]) R. Arendt: Technik der Experimentalchemie. 1881.

[2]) F. Wilbrand: Über Ziel und Methode des chemischen Unterrichtes. 1881.

[3]) A. Richter: Die Mathematik ist auf höheren Lehranstalten als Hilfswissenschaft der Naturwissenschaft zu behandeln. Programm des Matthias-Claudius-Gymnasium zu Wandsbeck. 1891.



Übung im deduktiven Denken durch Erklärung vorgeführter Thatsachen und Erscheinungen aus gefundenen allgemeinen Sätzen und durch Auffindung des Besonderen aus Allgemeinem, Gegebenem. (Bestimmungsübungen.)

Die Frage ist jetzt: »Werden diese aufgeführten Zwecke durch Mitteilung und Kenntnis von Hypothesen gefördert?« Der erste Zweck war, Übung im Beobachten. Zur Auffassung von Wahrnehmungen, wie sie uns durch Dinge aufser uns gegeben werden, ist ein von allen Vorurteilen freies Vorgehen nötig, sonst wird man versucht, das Gewünschte und Erwartete zu sehen, nicht aber das Gegebene. Tritt diese Erscheinung, welche ihren Grund darin hat, dafs das Sehen auch mit einer Denkthätigkeit verknüpft ist, schon bei Erwachsenen ein, so ist das noch viel mehr bei Kindern der Fall. Dieses vermeintliche Sehen des Erwarteten und nicht des Gegebenen ist der Hauptgrund, weswegen schlecht beobachtet wird. Wenn aber gut beobachtet werden soll, so müssen die Ursachen des schlecht Beobachtens beseitigt werden. Das sind aber hier vorgefafste Meinungen, welche zum Teil in mitgeteilten oder überhaupt bekannten Hypothesen bestehen können. Daher sind Hypothesen für im Beobachten Ungeübte schädlich, da sie verleiten, Erwartetes und nicht Gegebenes zu sehen.

Das gilt jedoch nur für Ungeübte. Ist das Beobachtungsvermögen entwickelt, so wird gerade die Bekanntschaft einer Hypothese den im Beobachten Erfahrenen veranlassen, manches zu sehen, was sonst seiner Aufmerksamkeit entgangen sein würde. Bei ihm schadet eben eine Erwartung nicht; der psychische Prozefs, der sich während der Beobachtung abspielt, wird trotz dieser Erwartung dem Gegebenen entsprechend verlaufen. Hieraus folgt, dafs zur Erreichung unseres ersten Zweckes, zur Übung im Beobachten, für Ungeübte die Kenntnis von Hypothesen schädlich ist, für Geübte nützlich sein kann. Demnach würden, sollte nur der erste Zweck erreicht werden, auf unteren Stufen des naturwissenschaftlichen Unterrichtes die Hypothesen gänzlich auszuschliefsen, auf oberen Stufen jedoch zu behandeln sein. Anders verhält es sich beim folgenden Zweck des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, bei der Übung des vorstellenden Gedächtnisses und der sprachlichen und graphischen Wiedergabe der Vorstellungen. Zunächst sollte man meinen, Hypothese und Vorstellung hätten nichts miteinander gemein. Doch sehen wir genauer zu. Manche Vorgänge des Lebens haften mit unauslöschlicher Klarheit in unserem vorstellenden Gedächtnis, wir glauben sie heute noch zu sehen. Der Grund hiefür ist ein starker Gefühlston, der sich mit diesen Vor-

stellungen verknüpft. Sollte es nicht möglich sein, auch dem vorstellenden Gedächtnis des Kindes auf diese Weise zu Hilfe zu kommen? Teilen wir ihm bei Vorführung eines Gegenstandes Beziehungen zu diesem Gegenstand mit, die sein Kausalitätsbedürfnis befriedigen, verstehen wir dies in überraschender anziehender Weise zu thun, so verbindet sich mit des Kindes Vorstellung ein Gefühlston und die Vorstellung ist der Gefahr, dem vorstellenden Gedächtnis zu entfallen, mehr entrückt. M. Fischer[1]) entwickelt den gleichen Gedanken, nur glaubt er in den Ideen und nicht im Gefühlston das Unterstützende zu sehen. Teilen wir daher dem Kinde solche Beziehungen mit, welche häufig Hypothesen sein werden, so würde sein vorstellendes Gedächtnis wesentlich unterstützt. Unser zweiter Zweck kann also durch Hypothesen wohl unterstützt werden. Zwischen sprachlicher und graphischer Darstellung der Vorstellungen und von Hypothesen dürfte allerdings keine Beziehung bestehen. Für diesen Zweck ist es also gleichgiltig, ob man Hypothesen behandelt oder nicht.

Ähnliches gilt bei der Begriffsbildung zur Gewinnung der Gattungen, Familien u. s. w. und damit des Systems. Hier spielt, was einleitend über die Begriffe gesagt wurde, natürlich eine hervorragende Rolle, da, wie gezeigt wurde, jeder Begriff ja in der That etwas Hypothetisches ist; dasselbe gilt natürlich von Gattungen, Familien u. s. w. und damit vom System. Aber die meisten Begriffe sind ihrer Natur nach so in unser Denken eingegangen, daſs sie für das unbefangene Denken den Charakter der absoluten Wahrheit tragen. Das Gesagte gilt natürlich auch von den Gattungen, Familien u. s. w. In diesem Sinne genommen, scheiden also die Begriffe ganz aus unserer Betrachtung aus. Läſst man die Schüler in der vorgeschriebenen Weise das System gewinnen, so ist zwischen einer Hypothese und dieser Thätigkeit wohl kaum eine Beziehung zu entdecken. Für diese formale Seite ist es also gleichgiltig, ob man Hypothesen mitteilt oder nicht. Was nun die beiden letzten obengenannten Zwecke betrifft, so lassen sie sich zusammen auf ihre Beförderung durch Hypothesen prüfen. Beide sind unmittelbar auf Hypothesen im eigentlichsten, strengsten Sinne angewiesen. Bei Auffindung der wirkenden Ursachen allerdings wird man auf die sogenannten Kräfte geführt. Die Hypothese einer Kraft ist aber so in unser Denken eingegangen, daſs man auf unteren Stufen zunächst besser thut, Kräfte nicht als Hypothesen, sondern als absolute Wahrheiten zu lehren. Erst wenn die Schüler richtige Begriffe sich von

[1]) Lehrproben und Lehrgänge; Heft VIII.

den Kräften gebildet haben, kann man sie bei gereiftem Verständnis darauf hinführen, dafs die Annahme von Kräften in der That streng genommen eine Hypothese ist. Anders verhält es sich mit jenen oben besprochenen allgemeinen Sätzen. Sie sind eben auch für den Schulunterricht Hypothesen, da ihre hypothetische Natur auch dem Schülerauge sichtbar wird. Ohne sie wäre aber jener doch so wichtige Zweck des naturwissenschaftlichen Unterrichtes nicht möglich. Schon die einfachsten chemischen Vorgänge würden der wissenschaftlichen Erklärung unzugänglich sein, wollte man nichts über die Moleküle und Atome mitteilen. Die chemischen Formeln, dieses treffliche Mittel zur Erleichterung des chemischen Denkens, würden ohne Moleküle und Atome nicht zu behandeln sein. Ähnliches gilt von manchen physikalischen Sätzen, die Hypothesen sind, und die eine vortreffliche Schulung des Geistes darbieten können. Kurz die beiden letztgenannten, unzweifelhaft wichtigen, neben der Übung im Beobachten wichtigsten Zwecke des ganzen naturwissenschaftlichen Unterrichtes stehen und fallen mit der Mitteilung von Hypothesen. Es ergiebt sich demnach, Zweck vier und fünf werden nicht nur durch Hypothesen gefördert, sondern sie sind geradezu bis auf das Bestimmen von Pflanzen und Tieren an die Mitteilung von Hypothesen geknüpft. Um diese Zwecke zu erreichen, müssen also Hypothesen mitgeteilt werden.

Fassen wir alles zusammen, so ergiebt sich als Endergebnis unserer bisherigen Betrachtung das Folgende. Einmal konnten mitgeteilte Hypothesen den Zweck des naturgeschichtlichen Unterrichtes nachteilig beeinflussen, nämlich bei ungeübten Beobachtern; bei einigermafsen Geübten konnten sie hingegen förderlich sein. Das vorstellende Gedächtnis konnte durch Hypothesen, und zwar recht günstig, beeinflufst werden. Bei der korrekten Darstellung des Wahrgenommenen waren sie ohne Einflufs. Bei Auffindung kausaler Sätze und deduktiver Erklärungen, diesen vorzüglichen Übungen im Denken, waren Hypothesen unerläfslich. Alle Erwägungen bis auf eine, nämlich die über das Beobachten Ungeübter, empfehlen demnach die Behandlung der Hypothesen: sie können im allgemeinen den Zweck des naturgeschichtlichen Unterrichtes nur fördern. Allerdings jene eine Schwierigkeit, die Schädigung der Unbefangenheit beim Beobachten, bedarf noch einer Erörterung. Diese Schwierigkeit läfst sich dadurch vermeiden, dafs man auf der unteren Stufe Hypothesen gänzlich ausschliefst, Physik und Chemie werden doch nicht gelehrt, also alle durch diese Wissenschaften sich darbietenden Vorteile kommen überhaupt nicht in Betracht. Der Verlust, den der Aus-

schlufs von Hypothesen auf unteren Stufen verursachen könnte, ist also nicht grofs. Die Unterstützung des vorstellenden Gedächtnisses läfst sich auch noch durch andere Hilfsmittel erreichen. Auf oberen Stufen, wo das Beobachtungsvermögen schon entwickelt ist, können ja, wie gezeigt wurde, Hypothesen dieses nur günstig beeinflussen. Dazu kommen noch alle oben angeführten Vorteile. Der Behandlung von Hypothesen steht also nichts im Wege; im Gegenteil, die formale Seite des Unterrichtes kann nur durch sie gefördert werden.

Dieses wäre somit das Endergebnis dieser Untersuchung: »Auf unteren Stufen keine Hypothesen, wohl aber auf oberen!«

II.

Einleitend sind zwei Seiten des naturwissenschaftlichen Unterrichtes unterschieden worden, eine formale und eine materiale. Es wäre jetzt noch die materiale Seite zu betrachten. Man könnte nun meinen, um auch der materialen Seite möglichst sachlich gerecht zu werden, es würde sich empfehlen, hier dasselbe Verfahren wie das bis jetzt gebrauchte anzuwenden, d. h., dafs man sich über die Ziele, über die materiale Seite des naturwissenschaftlichen Unterrichtes klar würde und dann untersuchte, ob und wie diese Ziele durch Hypothesen gefördert würden. Bei der materialen Seite des Unterrichtes geht das aber um deswillen nicht, da ja hier die Hypothesen mit zum Lehrstoff gehören. Es müfste also ein anderer Weg eingeschlagen werden, welcher darin bestände, zu untersuchen, wie weit die einzelnen naturwissenschaftlichen Fächer auf Schulen zu lehren seien. Das ist nun allerdings eine Frage, welche in jetziger Zeit sehr verschieden beantwortet wird. Die Instruktionen der Schulbehörden, welche die Ziele des naturwissenschaftlichen Unterrichtes vorschreiben, wechseln im Verlauf weniger Jahre, immer andere Ziele bestimmend. Der Kampf zwischen Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule ist noch nicht entschieden,[1]) und der Kernpunkt dieser Frage ist eben, wie weit Naturwissenschaften auf höheren Schulen zu lehren sind. Also auf diesem Weg ist zu einer Verständigung kaum zu kommen. Es dürfte sich daher empfehlen, einen Blick auf die einzelnen Fächer selber zu werfen und zu sehen, inwiefern der Unterricht in denselben mit Hypothesen zusammenhängt, und ob die einzelnen Hypothesen auch die Hoffnungen, welche die allgemeine Betrachtung erregte, wirklich rechtfertigen.

---

[1]) Siehe W. Rein, Am Ende der Schulreform? Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1893.

Wir beginnen mit dem botanischen und zoologischen Unterricht. Derselbe wird wohl in fast jeder Schule so betrieben, dafs zunächst einzelne Pflanzen und Tiere, vielleicht gewissermafsen als Paradigmata für alle verwandten Organismen genauer beschrieben werden. Diese dann erworbenen Kenntnisse werden weiter nach systematischer Richtung hin verarbeitet. Dies führt leicht zu einer geistbedrückenden Einförmigkeit. Um diese zu vermeiden, hat man in neuerer Zeit vorgeschlagen, den Unterricht durch stärkeres Eingehen auf Lebensweise, Zusammenhang zwischen dieser und der Körperform anziehender und interessanter zu machen. Dieses Streben ist durchaus gerechtfertigt, und in der vorzüglichen Lösung dieser Aufgabe liegt der Wert des oben erwähnten Buches von Junge »Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft«. Dieser Betrieb des Unterrichtes führt schon auf den unteren Stufen auf die Zweckmäfsigkeit in der Natur. Hierbei ist eine höchst willkommene Gelegenheit gegeben, die Schüler in der Auffindung der Ursachen, wie das oben bei Besprechung der Zwecke des naturgeschichtlichen Unterrichtes ausgeführt wurde, zu üben. Diese Nützlichkeit zu erklären, sie begreifbar zu machen, unternimmt ja nun die Hypothese, oder unternehmen die Hypothesen, welche man als Darwinismus bezeichnet. Zugleich würde hier eine Fundgrube interessanter Beziehungen und Hypothesen sein, durch welche das vorstellende Gedächtnis unterstützt werden kann. Endlich verspricht ja auch der Darwinismus so unendlich viele Rätsel, und vielleicht die am dringendsten ihre Lösung fordern, zu lösen, dafs auch die materiale Seite des Unterrichtes volle Berücksichtigung finden würde. Es wäre demnach der Darwinismus auf seine formale und materiale Verwendbarkeit beim Unterricht zu prüfen. Zur Vermeidung von Mifsverständnissen, die bei diesem Gegenstand besonders leicht eintreten können, scheint es jedoch geraten, sich kurz darüber klar zu werden, was man unter Darwinismus zu verstehen hat. Der Darwinismus, wie er zuerst von seinem Schöpfer namentlich in den Werken »Über die Entstehung der Arten«, »Das Variieren der Tiere und Pflanzen im Zustande der Domestikation« und »Die Abstammung des Menschen und die geschlechtliche Zuchtwahl« ausgesprochen worden ist, besteht kurz in folgendem.

Tiere und Pflanzen variieren; die Variationen vererben sich und werden durch Vererbung befestigt. Zugleich werden durch neue Variationen die Unterschiede der ursprünglich fast gleichen Individuen immer gröfser. Von diesen sind manche durch bestimmte, durch Variationen ausgebildete Eigenschaften und Organe geeigneter zum Fortbestehen. Diese an die Lebensbedingungen besser angepafsten

Tiere besiegen im Kampf ums Dasein die weniger angepafsten Individuen, welche so unterdrückt werden. Die Sieger pflanzen sich allein fort. Dadurch werden nur die vollkommeneren Tiere erhalten. Unter den Nachkommen dieser spielt sich der gleiche Vorgang ab, wodurch sich die Tiere und Pflanzen immer mehr von einander entfernen. Nimmt man nun ein ursprünglich höchst einfach gestaltetes Individuum an, etwa ein nur aus einer Zelle bestehendes, so läfst sich aus diesem durch Variation, Vererbung und dem Kampf ums Dasein die ganze vergangene und jetzt bestehende Tierwelt einschliefslich des Menschen ableiten. Die Wissenschaft, namentlich die deutsche, bemächtigte sich dieser Hypothese. Viele Forscher suchten sie weiter auszubilden. Dabei verwarfen aber manche Forscher einzelne Teile dieser Hypothese, welche andere gerade beibehielten, und umgekehrt. So entstanden viele Richtungen innerhalb des Darwinismus, welche sich mitunter scharf, häufig recht persönlich bekämpfen. Unmöglich ist es, auf alle verschiedenen Hypothesen einzugehen. Nötig ist es jedoch, einen Blick auf die Hauptpunkte der Hypothese zu werfen.

Schon über die Grundlagen der gesamten Lehre, über die Variation, gehen die Meinungen weit auseinander. Darwin selber betrachtet jede, auch die kleinste Variation und gerade diese als geeignet für die Neubildung neuer Spezies. Nägeli und Askenasy glauben, nur solche Abänderungen können neue Formen erzeugen, welche in gröfserem Umfange auftreten. In dieser Ansicht geht Hofmeister noch weiter, welcher als im Sinne des Darwinismus brauchbare Abänderungen nur so grofse Variationen gelten lassen will, durch welche gleich Formen entstehen, die als neue Spezies gelten können. Auch über die Ursachen dieser Variationen herrscht keine Übereinstimmung. Darwin selber bezeichnet die Ursache der Variationen als innere, spontane. Ihm folgen manche seiner Anhänger; höchstens wollen sie diese inneren spontanen Ursachen durch äufsere Veranlassungen in Thätigkeit gesetzt wissen. Häckel hingegen weicht hiervon sehr ab; er lehrt, alle Variationen werden nur durch äufsere Ursachen, d. h. durch Veränderungen in Nahrung, Klima, Lebensweise u. s. w. bedingt. Dabei ist er der Meinung, dafs die Abänderungen solche Formen schaffen, welche den sie verursachenden Verhältnissen gleich angepafst sind. Auf einem durchaus anderem Standpunkt steht Nägeli. Derselbe schreibt den Variationen eine innere, planmäfsig vom Niederen zum Höheren arbeitende Ursache zu. Ähnlich fafst Fechner die Ursache der Variationen auf; jedoch unterscheidet er sich wesentlich von allen bisher genannten Darwinianern, indem er die Möglichkeit des Überganges der Arten in einander leugnet; vielmehr lehrt, die

heute lebenden Arten hätten sich aus Arten entwickelt, welche von allen Anfang den Plan ihrer Entwickelung bis zu ihrer heutigen Gestalt in sich getragen hätten. Er behauptet also im geraden Gegensatz zu Darwin die Konstanz der Spezies. Er nähert sich damit einer Gruppe von Forschern, wie Wiegand, Kölliker u. s. w., welche sonst allerdings den Darwinismus lebhaft bekämpfen. Für manche Abänderungen will Fechner das innere Verlangen der Tiere gelten lassen. Er greift damit wieder auf Lamarcksche Meinungen zurück. Auch in betreff der Vererbung der Abänderungen sind die Meinungen sehr verschieden. Einige Forscher sind der Ansicht, alle Eigenschaften, auch die im Leben erworbenen, sind erblich; namentlich Häckel betont die erbliche Übertragung der letzteren, Darwin selber unterläfst es, eine Entscheidung über diesen wichtigen Punkt seiner Hypothesen zu fällen. Noch andere Forscher wollen, sich darauf berufend, dafs bis jetzt in keinem Fall die Vererbung erworbener Eigenschaften beobachtet ist, nur die angeborenen Eigenschaften vererben lassen. Auch im letzten Punkt der Hypothese, der natürlichen Zuchtwahl, ausgeübt durch den Kampf ums Dasein, unterscheiden sich die verschiedenen Richtungen innerhalb des Darwinismus. Jedoch scheint sich hier allmählich eine gröfsere Übereinstimmung anbahnen zu wollen, indem man jetzt mehr und mehr die formbildende Fähigkeit des Kampfes ums Dasein aufgiebt. Häckel scheint noch an ihr festzuhalten, doch sind manche Aussprüche von ihm schwer in Übereinstimmung zu bringen. Aber auch hier ist noch nicht annähernd eine Übereinstimmung erzielt. Nägeli z. B. verwirft die natürliche Zuchtwahl ganz, da sie die Fortschritte vom Niederen zum Höheren nicht erklären könne, weil bei ihrer Annahme die Entwickelung stillstehen müsse und aus anderen Gründen. Durch diese Betrachtung ist er eben zur Aufstellung seines Vervollkommnungsprinzipes an Stelle des Nützlichkeitsprinzipes geführt worden. Zwischen Vervollkommnungsprinzip und Nützlichkeitsprinzip schwankt Askenasy, indem er für die Entstehung der morphologischen Unterschiede das Vervollkommnungsprinzip, für die physiologischen Unterschiede das Nützlichkeitsprinzip, also den Kampf ums Dasein, gelten lassen will. Fechner will das Nützlichkeitsprinzip, also den Kampf ums Dasein, nur in sehr untergeordneter Weise gelten lassen. Die Hauptrolle bei der Entstehung der Formen schreibt er in Konsequenz seiner Meinung über die Variation einer planvollen Abänderung zu, wodurch der Kampf ums Dasein entbehrlich wird. Auch in der Entstehung des ersten Lebens weichen, wie in allen Punkten, die Meinungen sehr von einander ab. Darwin hatte gelehrt, in der Urzeit sei eine Zelle oder vielleicht

mehrere entstanden; aus dieser hätten sich dann alle Organismen entwickelt. Andere Forscher nehmen eine fortwährende Neubildung von Zellen, eine immerwährende generatio aequivoca an, indem sich dann die Neubildung der Organismen aus jener Monere bis zum Menschen fortwährend abspielt, wodurch allerdings die Einheit des organischen Reiches zerstört würde. Fechner endlich nimmt gar keine generatio aequivoca an. Nach ihm ist die Erde selbst ursprünglich ein grofser Organismus gewesen. Aus diesem Mutterleibe haben sich dann alle Formen abgezweigt. In neuerer Zeit hat man diese Seite des Darwinismus etwas mehr beiseite gelassen und sich mehr der Seite zugewendet, die man als »biogenetisches Grundgesetz« bezeichnet, der Meinung nämlich, dafs die Organismen im Mutterleibe diejenigen Entwickelungen durchlaufen, die die Organismen bei ihrer thatsächlichen Entstehung in der Welt durchlaufen haben. Aber auch dieser Satz findet nicht allgemeine Zustimmung.

Man sieht aus dieser sehr gedrängten Übersicht, dafs jetzt soviel Köpfe soviel Meinungen vorhanden sind. Es herrscht weder Übereinstimmung in der Lehre über die Variation, noch über die Ursachen derselben, noch über die Vererbung, noch über die Entstehung des ersten Lebens, noch über die Bedeutung des Kampfes ums Dasein. Der Darwinismus besteht augenblicklich aus einer Anzahl sich zum Teil widersprechender und sich kreuzender Hypothesen.

Der naturwissenschaftliche Unterricht hat von Thatsachen auszugehen. Den Schülern sind zunächst diese Thatsachen vorzuführen, sie sind anzuleiten, diese selbst richtig zu beobachten. Liegen alsdann Hypothesen vor, so sollen die Schüler durch methodische, passende Fragen auf die Hypothesen hingelenkt werden, sie gewissermafsen an der Hand des Lehrers selber von neuem aufstellen. Gerade in dieser Verbindung von eigener Beobachtung und eigenem, selbstständigen Denken liegt, wie einleitend gezeigt wurde, ja der eigentümliche Wert der Hypothesen für den Unterricht. Also Verbindung von eigener Beobachtung und selbständigem Denken, das bedingte den Wert der Hypothesen für den Schulunterricht. Die Thatsachen, welche hier zunächst vorzuführen wären, würden die Variationen sein. Welche Unterschiede zweier Individuen soll man aber nun den Schülern als Variationen im Sinne des Darwinismus vorführen? Mit allgemeinen Redensarten über Variationen darf man hier nicht vorgehen. Die Schüler sollen beobachten lernen, scharf und klar; sie sollen angeleitet werden, nur das zu sehen, was zu sehen ist und sich nur an das Gegebene halten. Hier befindet man sich vor einer ersten unüberwindlichen Schwierigkeit. Aus der oben angeführten Meinungs-

verschiedenheit geht hervor, dafs man überhaupt nicht in der Lage ist, die Schüler die Variationen sehen zu lassen, da die Wissenschaft ja noch nicht einig ist, welche Abänderungen denn im Sinne des Darwinismus als Variationen aufzufassen sind. Jene, den Wert der Hypothesen für den Unterricht mitbedingende Verbindung von eigener Beobachtung und selbständigem Denken ist hier unmöglich, da eigene Beobachtung nicht stattfinden kann. Es zeigt sich hier zum erstenmal, dafs der Darwinismus noch nicht die für die Schule notwendige Durcharbeitung erfahren hat. Herrschte Übereinstimmung, d. h. vermöchte die Wissenschaft zu sagen, welche Variationen zur Entstehung neuer Formen führten, so wäre eigene Beobachtung möglich, und dann würde dieser Grund nicht gegen die Verwendung des Darwinismus in der Schule sprechen. Vorläufig kann aber die Wissenschaft noch nicht sagen, welche speziellen Thatsachen unter einer Reihe von Thatsachen hier in Betracht zu ziehen sind. Wollte man sich über die Schwierigkeit dadurch hinwegsetzen, dafs man nur im allgemeinen von nützlichen Abänderungen redet, so würde man für untere Stufen unverständlich werden, vor reiferen Schülern würde ein solches Verfahren mit der nötigen Gründlichkeit des Unterrichtes sich nicht vereinbaren lassen.

Ein zweiter formaler Grund, der für die Behandlung von Hypothesen im Schulunterricht sprach, war den Schülern eine Gelegenheit zur Auffindung des kausalen Zusammenhanges zu geben. Hier würden die Schüler also zunächst auf die Ursachen der Variation zu führen sein. Doch hier erhebt sich wieder dieselbe Schwierigkeit wie oben! Welche Ursachen soll man den Schülern lehren? Äufsere oder innere spontane? Die Wissenschaft weifs es noch nicht. Selbst wenn man der allgemeiner herrschenden Meinung sich zuneigen wollte, die für die inneren spontanen Ursachen ist, so würde man in eine andere Schwierigkeit geraten. Die Schüler sollen gelehrt werden, überall Kausalität und nur Kausalität zu suchen. Hier auf einmal sollen sie mit einer inneren, spontanen Ursache befriedigt werden. Selbst wenn man sich entschliefsen könnte, den Schülern mitzuteilen, dafs die Variationen spontane Ursachen hätten, was sollte sich dann ein Schüler unter diesen spontanen Ursachen denken? Würde er nicht verleitet, ungründlich zu werden, sich selbst über den Grund seiner Erkenntnis zu täuschen? Auch die Lehre, dafs die Variationen von äufseren Ursachen herrühren, hat pädagogisch ihre Schwierigkeiten. Welche äufseren Ursachen bedingen diese Variationen? Man kann es den Schülern nicht sagen, da man noch nicht die physikalischen, chemischen u. s. w. Ursachen kennt. Häckel

selber beklagt unsere jetzt noch herrschende Unkenntnis über diese letzten Ursachen, die eben physikalischer, chemischer u. s. w. Natur sein müssen. Auch die Annahme, dafs die Variationen äufsere Ursachen haben, ist nicht geeignet, die Schüler im kausalen Denken zu üben. Der Darwinismus ist auf diesem Gebiete noch nicht genug entwickelt, um für die Schule einen geeigneten Denkstoff zu geben, da er nur allgemeine Lehren aufstellt, aber diese nicht für einzelne Fälle begründet hat. Gerade am einzelnen, besonderen Fall kann allein der Schüler seine jugendliche Kraft üben. Was die Vererbung betrifft, so würde sie nach des Verfassers Meinung auch manche pädagogische Schwierigkeiten für den Unterricht darbieten, indessen auf sie einzugehen, würde an eine Kritik des Darwinismus streifen, die hier nicht beabsichtigt ist. Auch bei der natürlichen Zuchtwahl, ausgeübt durch den Kampf ums Dasein, zeigt sich, dafs der Darwinismus noch nicht die für die Schule nötige Ausbildung erfahren hat. Manche Forscher sprechen dem Kampf ums Dasein, wie schon erwähnt, überhaupt formbildende Kraft ab; manche wollen ihn nur für Erzeugung physiologischer Eigenschaften, nicht für morphologische Eigenschaften gelten lassen. Selbst die Forscher, welche seine formbildende Kraft zuerst unbedingt verteidigten und die sonst durchaus auf entwickelungsgeschichtlichem Standpunkt stehen, sehen sich im Laufe der Zeit bei näherem Zusehen genötigt, einzuräumen, dafs er zum mindesten seine bedenklichen Seiten habe. Durch passend gewählte Beispiele sollen die Schüler gewöhnt werden, scharf logisch Ursache und Wirkung aufzufinden. Dafs aber gerade der Kampf ums Dasein nicht zu diesen passend gewählten Beispielen gehört, geht doch aus dieser Meinungsverschiedenheit hervor.

Gerade wegen der logischen Schwierigkeiten, die der Kampf ums Dasein als Erzeuger neuer Formen bereitet, neigen eben die meisten Forscher dahin, denselben in diesem Sinn aufzugeben. Daher dürfte auch der Kampf ums Dasein als formbildende Kraft angesehen, nicht geeignet sein, als Übungsstoff für jugendliche Kräfte zu dienen. Man würde immer in Gefahr geraten, bei Verdeutlichung der natürlichen Zuchtwahl als formbildende Kraft an erdachten Beispielen die Schüler zu Trugschlüssen zu verleiten, sie also zu falschem Denken anzuleiten. Bei der allgemeinen Betrachtung über die Bedeutung der Hypothesen beim Unterricht hatte sich ergeben, dafs dieselben im Unterricht zulässig waren, weil sie unter gewissen Umständen das Beobachtungsvermögen unterstützten, weil sie treffliche Übungsstoffe im Denken waren und weil sie das vorstellende Gedächtnis unterstützen konnten. Beim Darwinismus jedoch ergab eben die

Untersuchung, dafs er weder das Beobachtungsvermögen fördern, noch einen Übungsstoff zur Schärfung des Verstandes abgeben konnte. Allerdings vermag er das Gedächtnis wohl zu unterstützen. Da jedoch diesem letzteren auch durch andere Mittel zu Hilfe zu kommen ist, so mufs man die Verwendung des Darwinismus, wenn man nur die formale Seite des Unterrichtes beachten will, ablehnen. Man könnte nun vielleicht meinen, der Darwinismus sei wegen des Wertes, der ihm von vielen Seiten beigelegt wird, rein dogmatisch mitzuteilen, wobei eben auf das, was der formale Zweck des naturgeschichtlichen Unterrichts genannt wurde, verzichtet werden müfste. Das ist aber ein bedenklicher Standpunkt. Gesetzt auch, beim Darwinismus sollte einmal der formale Zweck vernachlässigt werden, welche der vielen Hypothesen sollte man eigentlich in Quarta beginnend etwa lehren? Gesetzt, der Lehrer der Quarta verträte die Häckelsche Richtung, der der Realsekunda oder der Gymnasialobertertia die Nägelische oder gar die Fechnersche, so müfste der frühere Quartaner alles umlernen. Eine unmögliche Zumutung! Die Gegensätze könnten sich aber noch mehr zuspitzen, wenn etwa der Lehrer der höheren Klassen die Meinung Köllikers über die heterogene Zeugung teilte und deshalb den Darwinismus für logisch und thatsächlich unhaltbar hielte. Ist jenem erlaubt, die Häckelsche Richtung in seinen Schulstunden zu vertreten, so kann man diesem nicht verwehren, die Hypothese der heterogenen Zeugung zu vertreten und damit den Darwinismus als gänzlich unhaltbar zu verwerfen. Was würde man zu dem Gymnasium sagen, das in Tertia die Grammatik des Cäsar, in Sekunda aber die des Livius als für die Schüler mafsgebend lehren wollte! Da bei den verschiedenen Richtungen in der Biologie keine kleinen Gegensätze zu beseitigen sind, so würde der Schüler vielleicht gar aufgefordert werden, über Teile der Hypothese zu Gericht zu sitzen, d. h. über die Meinung der Lehrer oder vielmehr über diese selbst. Dafs das die gröfsten pädagogischen Bedenken hat, ist selbstverständlich. Ein Übereifer für Hypothesen oder für den Darwinismus könnte vielleicht verlangen, man solle einzelne Teile des Darwinismus in den Unterricht einflechtend, eine Übersicht über diese verschiedenen Hypothesen geben. Aber wo sollte man die Zeit hernehmen, um diese verschiedenen Hypothesen zu behandeln und welche Verwirrung müfste das in den Köpfen der Schüler z. B. eines Tertianers geben! Man müfste dann, um einigermafsen diesen Stoff zu bewältigen, alles Thatsächliche der Naturwissenschaften vernachlässigen und nur Hypothesen treiben; ein Verfahren, das auch bei noch so grofser Vorliebe für Hypothesen überhaupt nicht diskutierbar ist.

Man sieht, die Hypothesen sind, wenn man rationelle pädagogische Grundsätze befolgt, schwer zu verwerten.

Ein Punkt wäre jedoch noch zu besprechen. Durch Ausschlufs der darwinistischen Hypothesen könnte die Gefahr eintreten, den zoologischen und botanischen Unterricht rettungslos der Langenweile anheimfallen zu lassen. Dagegen ist zunächst zu bemerken, dafs selbst Systematik, richtig behandelt, wohl Interesse erwecken kann. Aber die Gefahr liegt immerhin vor, und um ihr zu entgehen, giebt es nun allerdings Mittel, welche in keiner Weise die schweren pädagogischen Bedenken gegen sich haben, wie die darwinistischen Hypothesen. Verfolgt man in den letzten 5 Jahren die pädagogischen Zeitschriften, welche den naturgeschichtlichen Unterricht behandeln, oder auch die Programmlitteratur, so findet man zahlreiche Vorschläge, wie der systematische Unterricht zu beleben sei. Namentlich drehen sich diese Vorschläge um die Art des Unterrichtes, wie sie der schon einmal erwähnte Junge vorschlägt. Sein Hauptgesichtspunkt, die Lebensgemeinschaften, ist allerdings, wie schon erwähnt, abzulehnen, aber geradezu klassisch bleibt die Weise, wie er die Tiere als lebende Wesen vorführt; ihre Lebensweise, ihren Bau, namentlich aber den Zusammenhang beider zum Verständnis bringt. Solche Thatsachen sind wohl geeigneter, da sie den Schülern wirklich vorzuführen sind, den Unterricht zu beleben, als die darwinistischen Hypothesen, die man überhaupt nur an erdachten Beispielen den Schülern zum Verständnis bringen kann. Auf botanischem Gebiete können die Bestäubungsverhältnisse der Pflanzen,[1]) viele physiologische Erscheinungen[2]) ausgezeichnet zur Belebung des Unterrichts beitragen. Ferner bietet viel Interesse die gegenseitige Abhängigkeit der Tiere und Pflanzen von einander, ihre gegenseitige Bedingtheit der Zahl nach, alles Verhältnisse, welche, wie die Erfahrung lehrt, das höchste Interesse der Schüler hervorrufen. In der pädagogischen Litteratur wird auch mit Befriedigung festgestellt, dafs durch alle diese Beziehungen es leicht gelingt, der Gefahr zu entgehen, in welche man geraten kann, wenn man den naturgeschichtlichen Unterricht nur systematisch betreibt. Also auch dieser Gesichtspunkt, den Unterricht durch Hypothesen zu beleben, kann nicht ausschlaggebend wirken, da es bessere Mittel hierfür giebt.

An die Betrachtung der Zoologie und Botanik reihen wir die der Geologie. Geologie wird in Schulen nur in sehr geringem Umfang

---

[1]) H. Müller: Die Befruchtung der Blumen durch Insekten. Leipzig 1873.

[2]) Fr. Schleichert, Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1894.

behandelt. Der Grund liegt hauptsächlich darin, dafs man nicht weifs, wo man sie behandeln soll. In unteren Klassen, wo man Zeit für sie gewinnen könnte, ist noch kein rechtes Verständnis, in oberen, wo Verständnis vorausgesetzt werden kann, ist keine Zeit vorhanden. Die Geologie ist wie keine andere Wissenschaft so mit Hypothesen verknüpft, dafs, wenn die Thatsachen, die sie aufzeichnet, nur einigermafsen wissenschaftlichen Wert haben sollen, sie unauflöslich mit Hypothesen verknüpft ist. Prüfen wir demnach die Verwendbarkeit der geologischen Hypothesen im Unterricht, so prüfen wir die Geologie selber auf ihren pädagogischen Wert. Wir werden uns jedoch bei der thatsächlichen geringen Rolle, welche die Geologie im Unterricht spielt, kurz fassen. Wir fanden oben bei Aufstellung der Zwecke des naturwissenschaftlichen Unterrichtes als Richtungslinien für dieses Bestreben die Erlangung durchgängig bestimmter Begriffe und allgemein gültiger und notwendiger Urteile; bei beiden mufste die Beobachtung voraus gehen. Schon die Beobachtung ist in der Geologie schwierig. Liegen die Schulen in ebenen Gegenden, so kann man den Schülern wenig geologisch Interessantes zeigen. Selbst wenn geologisch interessante Punkte zugänglich sind, so bilden sie immer einen so kleinen Teil der Gesamtbeobachtung, dafs die Gefahr nahe liegt, die Schüler bilden sich falsche Vorstellungen von dem Gesehenen. Zudem kann man die Schüler nur auf Exkursionen sehen lassen, und diese haben doch ihre grofsen Schwierigkeiten. Diese fielen weg bei Vorführung von Handstücken. Aber Felsarten sind so ungeheuer verschieden ausgebildet, und Petrefakten häufig schlecht erhalten, dafs schon ein sehr geübtes Beobachtungstalent dazu gehört, um das Wesentliche vom Unwesentlichen, das Gleiche vom Ungleichen zu sondern, und dieses besitzen die Schüler in keiner Weise. Dadurch ist es auch unmöglich, sie anzuleiten, durchgängig bestimmte Begriffe zu bilden. Die Wissenschaft schwankt ja selber häufig in ihren Definitionen auch der häufigst vorkommenden Felsarten. Schwierig ist auch, eine Schärfung des Urteils durch Auffindung der wirkenden Ursachen. Die Erklärung, welche die Geologie giebt, sind meist wegen der Schwierigkeit des Gegenstandes Sache eines genialen Blickes. Schwierig, oft unmöglich, wird es daher sein, die Schüler auch durch noch so geschicktes Fragen auf die Hypothesen hinzuführen. Wollte man das wirklich versuchen, so würde man häufig in Künsteleien verfallen, viel Zeit verschwenden und wahrscheinlich doch wenig erreichen. Geologische Hypothesen sind daher wenig geeignet, das Denken der Schüler zu schärfen. Wir sehen, formal sind die geologischen Hypothesen wenig bildend, und wenn nur die formale

Seite des Unterrichtes beachtet würde, so dürfte Geologie keinen Platz im Lehrplan der Schulen finden. Andererseits sucht ja die Geologie vieles sehr Interessante zu erklären, und um deswillen hat sie auch immerhin Beachtung von seite der Schule gefunden. Es ist recht erstrebenswert für jeden Gebildeten, eine bestimmte Vorstellung mit dem Namen Granit, Basalt, sedimentäres und eruptives Gestein u. s. w. zu verbinden. Zur Gründlichkeit der Bildung trägt es ja unbedingt bei, wenn man weiſs, was man sich unter tertiären oder karbonischen Schichten zu denken hat. Meist werden ja mit diesen Namen sonderbare Vorstellungen verbunden, was doppelt in einer Zeit zu bedauern ist, die ja sonst so stolz auf ihre naturwissenschaftlichen Erkenntnisse zu sein pflegt. Ebenso erstrebenswert ist es, wenn den Schülern die Erklärungen mitgeteilt werden, die man sich über Vulkanismus, Bildung der Gebirge u. s. w. macht. Schlimm ist nur, daſs solche Kenntnisse, die mehr oder weniger bloſs mitgeteilt, nicht aber methodisch erarbeitet werden können, sehr wenig im Gedächtnis haften, und viel von diesen Kenntnissen wird daher wohl nicht mit ins Leben hinausgenommen werden. Aus allem folgt, daſs man geologische Hypothesen, und damit der Geologie selber, wohl schwerlich zuviel Zeit widmen darf, da man dieselbe nutzbringender für andere Fächer verwenden kann. Vielleicht ist sie am besten ganz aus den Lehrplänen zu streichen. An die Geologie schlieſst sich die Mineralogie an. Was hier von Hypothesen gelehrt wird, nämlich Doppelbrechung, Struktur der Krystalle u. s. w. gehört ganz der Physik an, soll also bei dieser besprochen werden. Die Zusammensetzung der Krystalle und die Krystallsysteme sind ja für die Schule keine Hypothesen, sondern Thatsachen. Die Besprechung ihres pädagogischen Wertes gehört also nicht hierher.

Auf dem Gebiet des chemischen Unterrichtes kommt wohl nur eine Hypothese in hervorragender Weise in Betracht, nämlich die atomistische, eine in der That sehr wichtige Hypothese. Unsere ganze Naturbetrachtung beruht auf der Annahme von Molekülen und Atomen. Haben wir irgend einen Vorgang auf die Bewegung derselben zurückgeführt, so hat die Wissenschaft geleistet, was sie überhaupt zu leisten vermag. Eine höhere Schule, die allgemeine Bildung erstrebt, und das wollen doch alle, ob Gymnasium oder Realschule, kann demnach gar nicht unterlassen, ihre Schüler mit dieser ungeheuer wichtigen Lehre bekannt zu machen; dazu kommt noch ein weiterer Grund. Wollte man die Atomlehre vernachlässigen, so könnte man alle chemischen Erscheinungen nur qualitativ behandeln, und das verführt zur Ungründlichkeit, zur oberflächlichen Selbst-

täuschung. Es ist falsch, dafs Salzsäure und Kalilauge sich gegenseitig neutralisieren. Drei Gramm HCl sättigen nicht fünfzig Gramm KOH. Richtig ist nur zu sagen, 3 g HCl neutralisieren 4,6074 g KOH, d. h. wenn man jedesmal quantitative Verhältnisse mit in Betracht zieht. Diese Behandlung der quantitativen Verhältnisse erfordert aber, um die Fülle der Thatsachen beherrschen zu können, eine Hypothese, einen allgemeinen Satz, durch den alle Thatsachen ihre Erklärung finden, aus dem sie deduktiv abgeleitet werden können; diese Hypothese ist die Atomtheorie. Aus diesen beiden Gesichtspunkten ist diese Hypothese im chemischen Unterricht nicht zu entbehren. Es herrscht in der That auch allgemeine Übereinstimmung, dafs die Atomtheorie im chemischen Unterricht zu behandeln ist. Nur das Wie bereitet noch Schwierigkeiten. Leicht ist es ja, rein dogmatisch den Schülern mitzuteilen, dafs man sich die Materie als aus Molekülen zusammengesetzt denkt, dafs diese Moleküle (bis auf drei Ausnahmen) wieder aus Atomen bestehen. Nur ist das keine Einführung in die Atomtheorie. Die Schüler sollen durch geeignete Fragen, unter Beobachtung der vorgeführten Versuche auf die Hypothesen hingeführt werden, durch die Beantwortung dieser Fragen sollen sich die Hypothesen vor den Augen der Schüler gewissermafsen unter Beihilfe des Lehrers von selbst entwickeln. Die Schüler sollen dazu gebracht werden, aus den richtig beobachteten Thatsachen die Hypothesen durch geschicktes Fragen an der Hand des Lehrers gewissermafsen nachzuerfinden. In den Schülern soll aber auch das Bewufstsein hervorgerufen werden, dafs die Atomtheorie die beste Erklärung der vorliegenden und von ihnen selbst beobachteten Thatsachen ist. Das kann natürlich nur induktiv geschehen und das hat eben gewisse Schwierigkeiten.

(Schlufs folgt.)



B Mitteilungen

1. Die Simultanschule — warum darf sie nicht die Schule der Zukunft sein?

(Bericht über den auf dem 8. Evang. Schulkongrefs zu Dresden von Herrn Seminardirektor Voigt aus Barby gehaltenen Vortrag.)[1])

Die Idee der allgemeinen Menschenbildung ist mit den entscheidenden Momenten der christlichen Weltanschauung innerlich verknüpft. Ja, seitdem die Reformation die Persönlichkeit von dem Drucke aufser ihr liegender Mächte, die mit ihrem durch das Christentum erkannten unvergleichlichen Werte unvereinbar waren, befreit hat, erscheint der Zusammenhang zwischen evangelischer Auffassung des Christentums und dem Gedanken der allgemeinen Menschenbildung vollkommen unzerreifsbar. Die evangelische Weltanschauung müfste sich selbst verleugnen und die Voraussetzungen ihrer Existenz vernichten, wenn sie diesen Gedanken nicht festhalten, ja wenn sie ihn nicht immer schärfer betonen und immer tiefer und umfassender bestimmen wollte. Bei der die Gegenwart beherrschenden Geistesrichtung ist es freilich wohl möglich, dafs der Gedanke der allgemeinen Menschenbildung versuchen wird, sich zu säkularisieren und losgelöst von dem mütterlichen Boden, welchem er entstammt, sich eine eigene Existenz und eine selbständige Entfaltung zu erringen. Ob aber dies Streben nach Emanzipation des Bildungswesens berechtigt ist? Der geschichtliche Zusammenhang für sich begründet noch kein Anrecht auf die unvergängliche Dauer der durch ihn gesetzten Beziehungen. Aber freilich ebenso gewifs ist auch das andere: Dafs ein Streben nach Befreiung noch nicht an sich berechtigt ist. Es giebt innere und äufsere Zusammenhänge, von denen der Mensch sich nicht befreien soll oder nicht befreien kann. Es giebt Emanzipationen, die an Stelle der verheifsenen Freiheit Knechtschaft, an Stelle der versprochenen Ordnung Auflösung bringen. Dies ist mit geschichtlicher Notwendigkeit dann der Fall, wenn das Glied, das man befreien wollte, mit dem anderen, von welchem man es löste, innerlich zusammenhängt, in organischer Verbindung steht.

---

[1]) Dieser Bericht war für das erste Heft bestimmt, konnte aber aus Mangel an Platz nicht gebracht werden. Die Schriftleitung.

Mit diesen Erwägungen haben wir den entscheidenden Gesichtspunkt festgestellt, an dem wir diejenigen Bestrebungen zu messen und zu erproben haben, welche in der Gegenwart darauf gerichtet sind, den konfessionellen Charakter der Volksschule zu beseitigen und derselben ein interkonfessionelles Gepräge zu geben. Wir sehen von den Beweisgründen, die nicht auf die Sache selbst, d. h. auf die der Volksschule gestellten Aufgabe bezogen sind, insbesondere von allen rein historischen, wie formell-rechtlichen Erwägungen ab, weil wir dieselben für gänzlich unzulänglich halten. Dagegen schliefsen wir uns dem Ergebnis der grundlegenden Betrachtung an, indem wir den Wert der fraglichen Bestrebungen an der Entscheidung der Frage bemessen, ob zwischen der der Volksschule gestellten Aufgabe und der geschichtlichen Individualisierung des Christentums, wie sie in den Konfessionen thatsächlich gegeben ist, ein innerer Zusammenhang besteht oder nicht. — Es werden zunächst die Voraussetzungen festzustellen sein, aus denen der Kampf gegen den konfessionellen Charakter der Volksschule erwachsen ist. Die Lösung der gestellten Aufgabe ist weder leicht, noch besonders befriedigend, da sie erschwert wird durch den Mangel an begrifflicher Schärfe, welche letztere durch die Rhetorik oft ersetzt wird. Schon bei der Zusammenstellung des Begriffs der konfessionellen Schule zeigt sich das.

Dieselbe habe die einzige Aufgabe, abstrakte, nur aus Dogmen zusammengesetzte Bekenntnisse zu überliefern, selbstverständlich thut sie das nur auf geistlose Weise, sie ist also gänzlich unpädagogisch. Während die Simultanschule den Geist der Duldsamkeit über alle Volksschichten ausgiefsen wird, kann die konfessionelle Volksschule gar nicht anders: sie mufs die Glaubens- und Gewissensfreiheit zu nichte machen, denn Toleranz und Konfessionalität sind entgegengesetzte Pole.

Eine so beschaffene Analyse ist völlig wertlos: Sie dichtet Begriffe, indem sie Merkmale zusammenfügt, die sie teils als empirische Rohstoffe ohne jede Bearbeitung aus allem möglichen zusammenrafft, teils auch in die Wirklichkeit erst hineinträgt, sie macht nirgends auch nur den Versuch, von den zufälligen Momenten die wesentlichen abzusondern und die letzteren zu reiner Darstellung zu bringen. Kurz, sie verfährt mit der ganzen Sorglosigkeit eines Kindes, das an der Hand der ersten Erfahrungen die elementarsten psychischen Begriffe erarbeitet. Nur drei Momente scheinen zur Richtigstellung von einigem Belang.

Es ist ein Irrtum, den allerdings die Vertreter der konfessionellen Schule mit verschuldet haben, wenn man die Behandlung des Katechismus als ein wesentliches Erfordernis der konfessionellen Volksschule betrachtet hat. Eine Schule kann einen ausgeprägt konfessionellen Charakter an sich tragen, wenn niemals auch nur eine Stunde in ihr Katechismusunterricht erteilt wird. Dies folgt aus dem Begriffe der Konfessionalität, der nichts anderes in sich schliefst, als dieses, dafs das Ziel und die Mittel des erziehenden Unterrichts in unmittelbarer Abhängigkeit von derjenigen sittlich-religiösen Weltanschauung bestimmt werden, welche in einer der historisch gegebenen Konfessionen zum Ausdruck gebracht ist. Ob man aber auf diesem durch den Begriff der Konfessionalität vorgezeichneten Wege dahin gelangt, eine selbständige Bearbeitung der religiösen Systeme zu fordern, ist eine Frage abgeleiteter Bedeutung, die von Seminardirektor Voigt dahin beantwortet wird:

dafs der Katechismusunterricht einer durchgreifenden Reform bedürftig ist.

Wie aber steht es mit der zweiten Behauptung der Gegner, dafs die konfessionelle Volksschule notwendig Fanatismus und Intoleranz erzeuge?

Für die evangelische Volksschule, die, wenn sie ihrem Begriff entspricht, auf der Überzeugung ruht, dafs die religiös-sittliche Wahrheit nur dann für den einzelnen wertvoll ist, wenn sie in freier, durch keinen von aufsen wirkenden Druck bedingter Selbstentscheidung errungen wird, kann diese Gefahr nicht bestehen.

Ähnlich steht es mit der dritten der der Bekämpfung der evangelischen Volksschule zu Grunde liegenden Voraussetzung: sie diene hierarchischen Bestrebungen. Für die katholische Volksschule ist diese Gefahr vorhanden und der Staat hat das Recht, ja die Pflicht einzugreifen. Das evangelische Bewufstsein jedoch fordert die innere Abhängigkeit der Schule von dem religiösen Geiste der Gemeinde.

Soweit die Voraussetzungen auf den Begriff der konfessionellen Volksschule gerichtet waren, haben sie sich als unhaltbar erwiesen. Soweit sie aus anderweitigen Erwägungen hervorgehen, werden sie uns nunmehr beschäftigen.

Das Leben und die Bestimmung des einzelnen führt die eine Gruppe ins Feld, während die zweite soziologische Gesichtspunkte verfolgt.

Der einzelne, so sagt man, ist stets Selbstzweck, darum ist der einzelne auch nicht dazu da, dafs er durch die Schule befähigt werde, die Existenz der Kirche zu fristen. Auch hat die Schule gar keine Macht, den einzelnen schon zum Mitgliede einer besonderen Glaubensgemeinschaft zu machen. Auch schneide die konfessionelle Volksschule die Möglichkeit einer freien religiösen Entscheidung des Zöglings ab. Endlich drittens knüpft sich an die Forderung, den Schüler zur Religion überhaupt oder Religion an und für sich zu erziehen, ein anderer Beweis, welcher von der Beobachtung ausgeht, dafs die Religion im Gefühle ihre Wurzel hat. Es sei nötig, um die praktische Bedeutung der religiösen Grundvorstellungen zu sichern, dieselben absichtlich in ein gewisses intellektuelles Halbdunkel zu hüllen. Deshalb sei es geboten, dafs an die Stelle des dogmatisch-konfessionellen Religionsunterrichts ein bekenntnisloser trete.

Voigt kritisiert diese Ausführungen der Verteidiger der Simultanschule folgendermafsen:

Dafs der unmittelbare Zweck des erziehenden Unterrichts nur in dem einzelnen selbst zu suchen sei, ist eine Ansicht, die wir der christlichen, insbesondere der evangelisch-christlichen Zeiterkenntnis verdanken. Diese Ansicht ist höchstens von der materialistischen, dem Christentum entgegengesetzten Auffassung bedroht. Dafs weiter die religiöse Wahrheit nur in freier Selbstentscheidung angeeignet wird, ist für den evangelischen Christen eine so selbstverständliche Aussage, dafs man sich nur über die Mühe wundert, die man sich giebt, um dieselbe begreiflich zu machen. Und dafs endlich das Wesen der Religion nicht in den religiösen Vorstellungen als solchen beschlossen ist, folgt für den evangelischen Standpunkt schon aus der Auffassung des Glaubens, vermöge welcher diese grundlegende Funktion des religiösen Lebens nicht als intellektueller, sondern als ein ethischer Akt aufgefafst wird.

Wenn wir somit in der Lage sind, jene Hauptgedanken für die christliche, insbesondere für die evangelische Weltanschauung zu reklamieren, so ergiebt sich hieraus, dafs dieselben freilich eine fast unglaubliche Verrenkung erfahren haben müssen, um als Sturmbock gegen die konfessionelle Volksschule dienen zu können.

In der That, in der ersten Gedankenreihe, welche Verdrehung einfacher Thatbestände!

Man sagt, die Kirche hat das Recht der Existenz verloren, wenn sie die Hilfe anderer zu ihrer Erhaltung beansprucht. Aber die Kinder der Volksschule, die Lehrer gehören sie nicht der Kirche an? Ist es darum nicht die Kirche, die in der

Schule durch die Lehrer an ihren eigenen Gliedern arbeitet? Und weiter wird die Wahrheit, dafs der unmittelbare Zweck des erziehenden Unterrichts nur in dem einzelnen gefunden werden kann durch die weitere in der Natur der menschlichen Dinge begründeten Thatsache aufgehoben, dafs die individuelle Entwickelung, welche den unmittelbaren einheitlichen Zweck des erziehenden Unterrichts bezeichnet, je reicher und tiefer sie vollzogen ist, um so entschiedener auch den grofsen Gemeinschaftskreisen, vor allem der Kirche und dem Vaterlande, zu gute kommt.

Darum welche Erschleichung, dasjenige, was die Folge jeder gesunden Erziehung sein mufs, als das beherrschende Motiv der konfessionellen Schulerziehung hinzustellen, um daraus dann die Folgerung abzuleiten, dafs eine solche mit dem selbständigen Werte des einzelnen unvereinbar sei!

Weiter: Es ist wahr, dafs die religiöse Wahrheit nicht von aufsen angebildet werden kann. Aber folgt daraus, dafs man die Wahrheit auch nicht bezeugt und dafs man jene Gedanken sich zu eigen macht, nun den Kindern der Volksschule aus den heiligen Büchern der verschiedenen Religionen geeignete Abschnitte mitteilt?

Diese utopischen Ideen scheitern schon an dem formalen Gesetz der psychologisch begründeten Pädagogik, dafs die Stufe der Vertiefung in ein einzelnes der Stufe der Besinnung mit Notwendigkeit vorangeht. Dafs aber dieses einzelne, auf welches die Vertiefung sich bezieht, nur der sittlich-religiöse Gedankenkreis sein kann, der das Kind von den ersten Tagen seiner Kindheit an umgiebt, folgt wiederum schon aus formalen psychologischen Gesetzen, auf die wir in einem anderen Zusammenhang zurückkommen. Vollends für die evangelische Volksschule kann die konfessionelle Grundbestimmtheit der selbständigen Aneignung der Wahrheit um so weniger auch nur vorgreifen wollen, als zu den Wahrheiten, welche als Bestandteile der evangelischen Weltanschauung dem Kinde zu bezeugen sind, gerade auch diese gehört, dafs die sittlich-religiöse Stellung des einzelnen der freien Selbstentscheidung vorbehalten ist und bleiben soll.

Wie steht es nun mit der dritten Gedankenreihe, die als den Ort des religiösen Lebens ausschliefslich das Gefühl betrachtet? Es ist an sich unmöglich, die Religion einseitig ans Gefühl zu binden, denn die Gefühle sind nichts Selbständiges in der Seele, sondern niemals etwas anderes als Begleiterscheinungen von Vorstellungen, bez. Vorstellungsverhältnissen. Es ist deshalb eine vollkommene Ungereimtheit, einen Religionsunterricht zu fordern, der das religiöse Gefühl auf einem anderen Wege als durch Bearbeitung des Gedankenkreises erwerben könnte!

Wenden wir uns nunmehr den Voraussetzungen zu, welche soziologische Gesichtspunkte verfolgen, um aus diesen die Unhaltbarkeit der konfessionellen Volksschule nachzuweisen.

Den Grundstock in dieser Gedankengruppe bilden zwei Ideen: Diejenige der Nationalität und die des Staates. Mit beiden verbindet sich dann ein dritter Gedanke, der der kulturhistorischen, insbesondere der religionsgeschichtlichen Entwickelung. Man sagt: Die konfessionelle Gestaltung der Volksschule bedeutet Spaltung der Nation und der nationalen Erziehung. Darum ist's Pflicht des Staates, die nationale Bildung durch eine nationale Schule zu vermitteln und der letzteren den simultanen Charakter zu wahren.

»Leicht wächst der konfessionelle Lindwurm zu ungeheuerer Gröfse heran und droht verderbensprühend, dich Germania zu verschlingen. Darum weg mit der konfessionellen Volksschule.«

Nun ist aber zuvörderst klar, dafs (wie es sich mit der Behauptung auch verhalten möge) dieselbe jedenfalls hinsichtlich des erziehenden Unterrichts der indi-

vidualistischen Zweckbestimmung eine rein soziologische substituiert, woraus der Vorteil gewonnen ist, die konfessionelle Volksschule, welche zuerst im Namen des individualistischen Erziehungszweckes bekämpft wurde, nunmehr auch vom entgegengesetzten Standpunkt, des soziologischen, anzugreifen. Zur Sache selbst ist aber doch zu erwägen, dafs, wenn die Volksschule der Einheit der Nation gefährlich werden kann, dies nur möglich ist, weil sich eben zwei grofse weitverzweigte Konfessionen gegenüberstehen. Diesem weltgeschichtlichen unabänderlichen Thatbestande gegenüber ist es von vornherein ein kleinlicher Gedanke und ein durchaus verfehltes Unternehmen, die Auflösung so beschaffener, geschichtlich gewordener Gegensätze von einer bestimmten Einrichtung der Volksschule zu erwarten. Ich wenigstens bin der Meinung, dafs es dem Kenner geschichtlicher Entwickelung als eine fast unbegreifliche Selbsttäuschung, wenn nicht als eine mafslose, durchaus ungesunde Überschätzung der der Volksschule zu stellenden Aufgabe erscheinen mufs, wenn die interkonfessionelle Volksschule in so überschwenglichen Worten gefeiert wird:

»Von ihren Zinnen weht die Flagge christlicher Duldung. Wem beim Anblick der an der deutschen Kultur arbeitenden Simultanschulen das Herz im Leibe nicht lacht, dem fehlt das deutsche Gemüt sicher.«

Die Flachheit dieser mehr poetischen als geschichtlichen Betrachtungsweise zeigt sich also zunächst darin, dafs ihr die Aufgabe überhaupt als lösbar erscheint, durch eine bestimmte Einrichtung der Volksschule den Gegensatz zwischen Protestantismus und Katholizismus innerhalb des deutschen Volkes zu überwinden. Nicht minder unzulänglich erweist sich auch der Weg, von dem sie die Lösung der Aufgabe erwartet. Dafs man Gegensätze überwindet, indem man sie ignoriert, ist eine so harmlose Auffassung, dafs sie nicht einmal für kleine Verhältnisse des privaten Lebens sich im grofsen und ganzen bestätigen dürfte. Und hier handelt sich's ja um geschichtlich begründete Gegensätze. Vielmehr würde der Druck, der eine solche Einrichtung auf das konfessionelle Bewufstsein ausüben müfste, neue, bis dahin gebundene Kräfte entfesseln und so den Gegensatz nur verschärfen!

Allerdings bedarf unser Volk einer gesteigerten Kräftigung des nationalen Bewufstseins und auch die Volksschule ist dazu berufen, an diesem hohen und edlen Ziele mitzuwirken. Das geschieht nicht durch gewaltsame Verdunkelung der Gegensätze, sondern man fasse sie offen ins Auge! Nicht dadurch, dafs man die eigene Wahrheit verleugnet, sondern dafs man den fremden Standpunkt als die Wahrheit des andern achtet, bezüglich ihn ehrlich und ohne persönliche Leidenschaft bekämpft. Denn zum Wesen der konfessionellen Erziehung gehört es nicht, Unduldsamkeit und Fanatismus zu erzeugen. Nicht die eigene Armut, sondern der eigene Besitz macht am ehesten geeignet, den fremden Besitz zu respektieren.

»Dem Staate,« so sagt man weiter, »steht die Oberhoheit und die Oberleitung über das gesamte Bildungswesen zu. Darum eine Nationalschule!« Der Staat soll also eine gewisse geistige Richtung (neben welcher noch viele andere, ja entgegengesetzte Richtungen bestehen, die aber selbst in sich die Verkörperung des nationalen Zeitgeistes erblickt), mit dem Monopol der Alleinherrschaft versehen durch Gründung konfessionsloser Schulen, welche eben diese Richtung vertreten, und auf diese Weise dafür sorgen, dafs jeder Staatsbürger befähigt werde, sich diese staatlich monopolisierte Weltanschauung anzueignen.

Dem Staate fällt nämlich die Aufgabe zu, für das religiös-sittliche Gemeinschaftsleben vorzubereiten, während die Familie die individuelle Seite der Bildung zu pflegen hat. In einer Anwandlung von Grofsmut wird auch der Kirche gedacht, die sich nur der Mühe um die Kleinen entschlagen mag, da sie ihrer Natur nach

blofs für die Befriedigung der religiösen Bedürfnisse der Erwachsenen Sorge trägt und demgemäfs blofs für die Erzeugung und Fortentwickelung der religiösen Bildung Rechte und Pflichten hat.

Der Staat, wie er hier gefafst ist, ist ein toter Götze, mit dem Schein des Lebens, mit der Allmacht zu dem Zwecke ausgestattet, um der Anschauung, die ihn geschaffen hat, mit Gewalt zum Siege zu verhelfen. Es ist der Staat der abstrakten Ideologie, der sich gerade vor 100 Jahren in Frankreich erhoben hat, um im Namen der Freiheit die Freiheit des Handelns, Denkens und Fühlens zu vernichten.

Wir haben eine andere Meinung vom Staate. Seine Oberhoheit bleibt uns hier unberührt. Aber in seinem eigenen Interesse kann und darf er sie nicht anders üben als im engen Anschlufs an die gegebenen und im Leben wirksamen Faktoren. Der Staat wird die heiligen Rechte der Familie nicht zertreten, sondern achten, und die besonderen Verhältnisse ihres Lebens grundsätzlich (d. h. soweit sie nicht mit allgemeinen, mit höheren Interessen kollidieren) sorgfältig in Rechnung ziehen. Aus der Staatsidee ergiebt sich die konfessionelle Volksschule als eine politische Notwendigkeit, die so lange bestehen wird, als der Staat grofse lebensfähige Organismen in sich schliefst, die durch das Band eines gemeinsamen und fest bestimmten sittlich-religiösen Gedankenkreises zusammengehalten werden.

So haben die beiden Ideen des Nationalismus und die des Staates nicht die Unhaltbarkeit der konfessionellen Volksschule erwiesen, sondern im Gegenteil die Berechtigung der konfessionellen Volksschule begründet.

Es bleibt noch übrig, dem Gedanken der religionsgeschichtlichen Entwickelung näher zu treten.

»Die Simultanschule ist eine kulturgeschichtliche Notwendigkeit,« heifst es. »Die sittlich-religiöse Entwickelung der modernen Menschheit befindet sich in einem entscheidenden Übergangsstadium u. s. f.«

Es giebt also eine Richtung, welche behauptet, dafs die bisherigen sittlich-religiösen Anschauungsweisen sich überlebt haben und dafs eine Umbildung auf diesem Gebiete bevorstehe. Diese Richtung, nur von einzelnen, wenn auch von vielen einzelnen vertreten, stellt nun an den Staat die Forderung, ihr die Fülle seiner Macht zu leihen, die Volksschule dem Einflufs der unzweifelhaft noch lebenskräftigen und geschichtlich beglaubigten Gemeinschaftskreisen zu entziehen und sie ihrer ausschliefslichen Einwirkung zu unterwerfen. Eine Kritik ist demgegenüber überflüssig, d. h. Unterdrückung nicht der Minorität durch die Majorität, sondern der Majorität durch die Minorität.

Die grundlegende Untersuchung zerfiel also in drei Stufen:

Zunächst wurden die Voraussetzungen geprüft, die mit dem Begriffe der konfessionellen Volksschule zusammenhingen, dann diejenigen, die sich auf das Leben und die Bestimmungen des einzelnen stützten, zuletzt die, welche gewisse soziologische Gesichtspunkte zu verwerten suchten. Wir haben sie gewogen und zu leicht befunden. —

Im zweiten Teile seines Vortrages, der ebenso umfangreich ist wie der erste, kommt Seminardirektor Voigt zum Gedanken der Simultanschule selbst, ohne Rücksicht auf die Voraussetzungen, aus denen er erwachsen, um ihn auf seinen eigenen immanenten Wert zu prüfen. Wir können diesen Teil nur in seinen Hauptgedanken wiedergeben.

Die Simultanschule ist ihrem Begriffe nach eine Anstalt, an welcher die Zöglinge ohne Rücksicht auf die konfessionelle Verschiedenheit denselben Unterricht

empfangen. Man unterscheidet paritätische und konfessionslose Simultanschulen. Die einen gewähren konfessionellen Unterricht in besonderen Stunden, bei den anderen wird die religiöse Unterweisung dem organischen Zusammenhange des Unterrichts eingefügt.

Bei der paritätischen Simultanschule sind die Mängel offenkundig. Strenge Einheit des Erziehungszweckes ist eine unumstöfsliche Regel des erziehenden Unterrichts. Die paritätische Volksschule mufs aber ein doppeltes Ideal und seine Verwirklichung anerkennen oder ignorieren, einen Standpunkt haben oder keinen. Auch wird dem Religionsunterrichte nur eine peripherische Stellung zuerkannt. Ohne Beziehung des Religionsunterrichts zu den anderen Fächern ist der Erfolg alles Unterrichts in Frage gestellt, soweit er Bildung des Willens bezwecken soll. So mufs die paritätische Schule entweder den Erziehungszweck oder die Einheit desselben aufgeben, zwischen zwei Möglichkeiten wählen, die beide Unmöglichkeiten sind.

Die Idee der konfessionslosen Simultanschule ist derjenigen der paritätischen ganz erheblich überlegen, weil da die Schwierigkeiten, mit denen die paritätische Schule vergeblich ringt, thatsächlich gehoben sind, aber freilich teuer ist der Preis.

Indem man die Religion aus dem Vorstellungsleben verweist, wird sie für das innere Leben entwertet. Der Gedanke eines allgemeinen Religionsunterrichtes ist aber auch irreligiös, da dieser Unterricht zur Zersetzung der Religion führen wird. Das religiöse Leben wird verkümmern, wenn sich die religiöse Unterweisung nicht auf klare Vorstellungen gründet, wenn sie sich nicht anschliefst an die gegebenen Verhältnisse, an die Konfessionen. In der konfessionslosen Schule soll aber doch auch die Lehre Jesu übermittelt werden! Allgemeiner Religionsunterricht und Lehre Jesu — ein offenbarer Widerspruch! Übrigens werden ja dadurch die Schüler anderer Religionsgemeinschaften ausgeschlossen. Auch kann die Lehre Jesu nur subjektiv geboten werden, und die geschichtliche Entwickelung hat die verschiedenen Auffassungen gegeben in den beiden Konfessionen.

Und welcher Widerspruch liegt ferner nicht darin, zu dem Manne von Nazareth die Kinder zu führen, wenn er lehrt, und sie von ihm fernzuhalten, wenn er die Tiefe seines Wesens enthüllt! Den Mann, der sich den Heiland der Menschen nannte, soll man nur als einen Moralisten hinstellen. Entweder Jesus ganz oder nichts von Jesus.

Schliefslich beschäftigt sich der Referent noch mit dem Gedanken der Gegner, dafs die religiöse Entwickelung (selbstverständlich mit Einschlufs der Epoche Jesu) unter dem Gesichtspunkt einer Evolution zu betrachten sei, als deren Kräfte eine von Fiktionen bezeichnet werden. Ist das der Fall, dann braucht das Kind allerdings keinen Versöhner mit Gott, dann braucht das Kind nichts von Jesus zu hören. Wir aber haben in Jesus den unsichtbaren Gott geschaut. Die Schule, Reihe die man uns empfiehlt, leugnet diesen Gott, sie wendet die anvertrauten Kinder von ihm ab. Für uns eine neue entscheidende Mahnung, uns zur christlichen Volksschule zu bekennen und zur konfessionellen Ausgestaltung derselben.

Der allgemeine Religionsunterricht ist aber auch eine psychologische und ethische Unmöglichkeit. Es fehlt ihm das konkrete Anschauungsmaterial. Man bezeichnet ja die biblische Geschichte als Sage, und ein wahrheitsliebender Mann kann nicht bewufste Lüge als Regel gelten lassen.

Neben der angeborenen Eigenart ist erworbene Individualität die stärkste Geistesmacht. Eben deshalb ist es das erste Erfordernis, dafs sich der Unterricht dem gegebenen Gedankenkreis anschliefst. Die Individualität als der ureigenste Besitz des Menschen mufs respektiert werden und die Schule braucht Gewalt, wenn

sie mit rauher Hand dies Heiligtum berührt und schädigt, statt es liebevoll zu pflegen.

So streut das, was an sich verwerflich ist, nur unheilvollen Samen aus, denn es steht im Gegensatz zum Elternhaus, eine Macht, die die Kinder entweder dem Vaterhause und seinem Geiste oder der Schule entfremdet, die, statt der Nation den Frieden zu bringen, die Schule und das Haus zum Tummelplatz des Kampfes macht.

So wird die Simultanschule durch nichts empfohlen, aber durch Erwägungen von entscheidendem Gewichte ausgeschlossen. Die Simultanschule darf darum nicht die Schule der Zukunft sein. Aber nur, wenn die konfessionelle Volksschule die Kraft besitzt, sich immer wieder zu verjüngen, alte Wege aufzuopfern und, wo es notthut, neue Bahnen einzuschlagen — nur dann wird sie die Schule der Zukunft sein, zum Segen unseres Volkes und zum Heile des Vaterlandes!

Leipzig-R., Hauptstr. 1. Th. Fritzsch.

2. Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena

Von der Arbeit des Pädagogischen Universitäts-Seminars zu Jena giebt das soeben erschienene fünfte Heft (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 2.50 M) weiteren Kreisen Kunde. Das Heft hat folgenden Inhalt:

1. Ansprache des Direktors, Weihnachten 1892.
2. Bericht des Oberlehrers E. Scholz.
3. Über die Anwendung des entwickelnd-darstellenden Verfahrens bei der Behandlung eines Gedichtes, von Dr. P. Bergemann.
4. Individual- und Sozial-Pädagogik, von Dr. H. Lietz.
5. Elternfragen, eine Ergänzung der Hartmannschen Analyse, von C. Schubert.
6. Zur Behandlung der Robinsonerzählung im 2. Schuljahr, von H. Landmann.
7. Zur Theorie der Schulreisen, von E. Scholz.
8. Beilagen für die Seminar-Mitglieder (Verzeichnis der Mitglieder, der selbständigen Arbeiten u. s. w.).

Ebenso ist jetzt das Bibliotheks-Verzeichnis des Seminars im Druck erschienen. Es kann für 1,50 M von Dr. P. Bergemann-Jena (Inselplatz) bezogen werden.



C Besprechungen

I. Philosophisches.

Henri Schoen, licencié en théologie: Les origines historiques de la théologie de Ritschl. 158 p. Paris, bei Fischbacher, 1893.

Leibnitz bemerkt einmal, »was klar gedacht ist, läſst sich auch klar ausdrücken.« Eine äuſsere Probe, ob etwas klar ausgedrückt ist, ist die Übersetzung in eine fremde, namentlich eine romanische Sprache. Zumal von den Franzosen ist es bekannt, daſs sie in der Philosophie wie in der Litteratur vor allem Klarheit und Präzision nach Form und Inhalt verlangen.

Wer nun die Schwerfälligkeit und teilweise die Unklarheit des Stils des deutschen Theologen Ritschl kennt, der wird staunen, wie es dem Herrn Schoen gelungen ist, dennoch die Franzosen in die Gedanken der Ritschlschen Theologie einzuführen.

Indes ist der Verfasser nicht ohne Vorgänger. Trotz der Schwerfälligkeit im Ausdruck bei Ritschl, hat derselbe doch schon in Frankreich eine nicht unbedeutende Litteratur hervorgebracht. Im Jahre 1883 hielt Lic. W. Baldensberger (jetzt Professor in Gieſsen) in der Pariser theologischen Gesellschaft einen kritischen Vortrag über Ritschls Theologie.[1] Zwei Jahre darauf übersetzte Pfarrer Aguilera Thikötters Apologie unter dem Namen: »Die Theologie der Zukunft.«[2] Er behauptete, Ritschls Theologie wäre wie keine andere geeignet, die religiösen Bedürfnisse der romanischen Völker zu befriedigen, und wagte es, zu prophezeien, daſs »das ganze südliche Europa sich vielleicht eben an diese Form des Protestantismus anschlieſsen würde.«[3] 1887 versuchte es ein talentvoller Schweizer Theologe aus Lausanne, Prof. Emery, Ritschls Theologie in ihrem logischen Zusammenhang darzustellen.[4] Endlich hat neuerdings ein junger Theologe aus Montauban in einer zwar umfangreichen, jedoch wenig gehalt-

[1] Später in der »Revue de théologie et de philosophie« in Lausanne (Mai und Juli 1884) erschienen.

[2] La Théologie de l'avenir. Exposé et critique de la théologie d'Albert Ritschl par J. Thikötter, mit einer sehr interessanten Einleitung von Prof. August Sabatier. Paris bei Fischbacher, 1885.

[3] A. a. O. Einleitung, S. 5.

[4] Revue de théologie et de philosophie, Juli, Septemb. 1887; Januar 1888; Januar, Mai, November 1889.

vollen Doktor-Dissertation das Ritschlsche System und besonders die Rechtfertigungslehre dargestellt.[1])

Doch hat von allen jenen Arbeiten keine die geschichtliche Entstehung der Ritschlschen Theologie vor Augen gestellt. Es scheinen Kants, Lotzes, Schleiermachers, Hofmanns Schriften den französischen Theologen eine terra incognita zu sein. Ja E. Bertrand schien von der Ritschlschen Dogmatik zu glauben, dafs sie wie eine Minerva aus Jupiters Gehirn von einem Gusse aus Ritschls Geist entsprossen wäre. Dafs Ritschl oft die Theorieen Kants, Lotzes, Schleiermachers und anderer Theologen sich angeeignet, dieselben oft übertrieben oder auch falsch verstanden hat, das hat nach dem Verfasser kein französischer Theologe ausgeführt.

Diese Lücke will Lic. H. Schoen ausfüllen. Wie er vor sechs Jahren die neuesten Hypothesen der deutschen Kritik über die Entstehung der Apokalypse den Franzosen vor Augen stellte,[2]) so hat er es jetzt versucht, die Entwickelung der deutschen Theologie von Kant bis Ritschl in französischer Sprache zu beschreiben. Nach seinem Urteil ist das Gute in Ritschls System lange vor dem Göttinger Theologen ausgesprochen worden, und das Neue besteht fast ausschliefslich aus Übertreibungen, die in dem alten Rationalismus ihre Quelle haben.

In der Erkenntnistheorie (Kap. I, S. 20 ff.) hat sich Ritschl bald an Kant, bald an Lotze angeschlossen. Doch hat er von Lotze nur das Negative angenommen, d. h. die Kritik, so wie er dieselbe in der ersten so präzisen und charakteristischen Ausgabe der »Metaphysik« (1841) finden konnte. Das Positive, die Wiederherstellung eines einheitlichen Systems hat Ritschl teils bei Seite gelassen, teils falsch verwendet.

Was die theologische Methode betrifft (Kap. II), so hatten Schleiermacher, Menken, Schneckenburger u. a. die Autonomie der evangelischen Dogmatik proklamiert, ohne deshalb zu lehren, dafs es zwei Wahrheiten giebt und dafs »Religion und theoretisches Erkennen entgegengesetzte Geistesthätigkeiten sind« (Ritschl, Rechtfertigung und Versöhnung. III[1]. S. 170).

Dasselbe gilt von der ganzen Dogmatik. In der Lehre von Gott (Sch. Kap. III. S. 53 ff.) hatten Schleiermacher, Hasenkamp, Menken, Hofmann, Diestel, wie auch schon vor ihnen die alten Rationalisten lange vor Ritschl darauf das Hauptgewicht gelegt, dafs Gott die Liebe ist. Schoen bemüht sich besonders, die Entwickelung der Ritschlschen Theorie klar und deutlich vor Augen zu stellen, sowie dieselbe von der lateinischen Rede De ira Dei (1859) bis zur letzten Ausgabe von Rechtfertigung und Versöhnung wahrzunehmen ist. Dafs Ritschls Christologie durch de Wette und Schleiermacher, sowie durch die liberalen Theologen vorbereitet worden ist (Kap. IV) war leicht zu beweisen.

Aber auch dem Begriff des Reiches Gottes hat der Göttinger Theologe nicht zuerst die centrale Stelle in der christlichen Dogmatik geschenkt. Es hatten nicht nur Kant und Schleiermacher darauf aufmerksam gemacht, sondern es hatte schon Franz Theremin Ritschls ganzes Programm klar und deutlich beschrieben. In dessen kurzem, vortrefflichem, jetzt ziemlich selten gewordenen Buche über »Die Lehre vom göttlichen Reiche«[1]) findet Schoen die Hauptzüge

[1]) E. Bertrand, Une nouvelle conception de la Rédemption. La doctrine de la Justification et de la Réconciliation dans le système théologique de Ritschl. Paris, bei Fischbacher, 1891.

[2]) L'Origine de l'Apocalypse de St. Jean, von Lic. H. Schoen. Paris, bei Fischbacher, 1887.

[1]) Die Lehre vom göttlichen Reiche, dargestellt von Franz Theremin. Berlin 1823. 220 S.

der Ritschlschen Lehre vom göttlichen Reiche (S. 90 ff.).

Was endlich die Lehre von der Sünde und von der Rechtfertigung betrifft (Kap. VI—VII), waren alle Einwendungen Ritschls gegen die Erbsünde und gegen den Anselmschen Satisfaktionsbegriff schon längst von den Sozinianern, von den Rationalisten, von de Wette u. a. erhoben worden.

Den Hauptsatz seiner Rechtfertigungslehre, daſs nämlich nicht Gott, sondern der Mensch versöhnt werden soll, fand Ritschl in Hofmanns Werken (S. 130 f.), sowie auch die moralische Basis seines Systems in Kants »praktischer Vernunft« und in den philosophischen Schriften Töllners und Tieftrunks.

Man sieht, daſs Ritschls Soteriologie ebenso wie die übrigen Teile seiner Dogmatik durch die vorhergehenden und gleichzeitig entstandenen Theorieen langsam vorbereitet wurde. Darin findet Schoen die Ursache des Erfolges. Eine Erlösungslehre, die nicht in dem religiösen Sehnen und Verlangen vieler Generationen ihre Wurzeln hätte, wäre wie eine Predigt in der Wüste. (S. 141.)

»In unseren Augen«, so schlieſst Verfasser, »ist Ritschl weder ein Zerstörer (un destructeur), noch ein Neuerer (un esprit novateur); er ist zum gröſsten Teil ein Eklektiker, der in einer groſsen Synthese (dans une vaste synthèse) diejenigen Resultate vereinigt, die seine Vorgänger langsam und mit Mühe erworben hatten.« Diese Theologie ist keineswegs als eine abschlieſsende anzusehen; betrachtet man sie aber als einen lebenden Organismus, faſst man ihre geschichtliche Entstehung und innere Entwickelung ins Auge, so ist sie für uns doppelt interessant: erstens als eine akute Krisis in der theologischen Entwickelung unseres Jahrhunderts, zweitens als Ausdruck der religiösen Bedürfnisse eines Menschengeschlechts, dem weder Mysticismus und Pietismus, noch abstrakte Spekulation genügen konnten.

Die Auseinandersetzungen Schoens beruhen auf sehr umfassenden Studien und sind mit vieler Sachkenntnis gegeben. Das gilt namentlich auch hinsichtlich der Philosophie. Zuweilen wundert er sich, wie Ritschl so wenig die Tragweite von Philosophemen erkannt hat, die er, wie es scheint, ohne nähere Prüfung sich aneignete; und wie er sich ganz entgegengesetzten Anschauungen entweder zu gleicher Zeit oder kurz hintereinander hat hingeben können. Verfasser vermutet hier innere religiöse Krisen, denen Ritschl müsse unterworfen gewesen sein.

Unserer Ansicht nach hat Verfasser hierbei nicht genug erwogen, daſs Ritschl gegenüber der Philosophie Eklektiker war. Als solcher hat er nie das Gewicht der Probleme und die Tragweite gewisser philosophischer Gedanken gefühlt und darum auch nicht das In-sich-Widersprechende dessen, was er glaubte vereinigen zu können. Als Eklektiker hat er sich in den philosophischen Systemen umgesehen und davon sich angeeignet, was zu seinen theologischen Gedanken zu passen schien. Dabei hat er sich zuweilen Gedanken hingegeben, die wie der Monismus Lotzes gar nicht zu den eigenen Gedanken passen, und wiederum hat er Ähnlichkeiten übersehen, die z. B. hinsichtlich der Fichteschen Lehre von der sittlichen Weltordnung und dem eigenen System Ritschls ganz unverkennbar sind.

Auf diesen letzten Punkt ist auch Schoen nicht genug eingegangen.[1]

O. Flügel.

Johann Friedrich Herbarts Sämtliche Werke. Herausgegeben von G. Hartenstein. XIII. Bd. Nachträge und Ergänzungen.

---

[1]) Vgl. dazu: O. Flügel, A. Ritschls philosophische und theologische Ansichten, 2. Auflage, 1892, und Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XIV. 233 und Bd. XVIII. 412.

633 S. Hamburg und Leipzig, L. Voſs, 1893.

Der zweite Abdruck der Werke Herbarts von Hartenstein stimmt mit dem ersten genau Seite für Seite überein. Als Ergänzung ist dieser XIII. Band hinzugefügt. Derselbe enthält das, was seit 1852 aus dem Nachlaſs Herbarts bekannt geworden ist, namentlich was Ziller und Kehrbach veröffentlicht haben. Dagegen sind, abgesehen von einigen politischen Briefen, die Briefe Herbarts, die Ziller und Zimmermann gesammelt haben, fortgelassen. Bemerkt sei beiläufig, daſs der Name Hendewerk irrtümlicherweise bald als Handwerk, bald als Hendwerk, bald als Hendswerk gedruckt ist.

Fernerhin enthält dieser Ergänzungsband diejenigen Rezensionen, welche im XII. Bande noch fehlten. Dabei ist zu bemerken, daſs im Inhaltsverzeichnis die Rezension über Linders Neue Ansichten u. s. w. weggelassen, in der That aber S. 317 ff. abgedruckt ist.

O. F.

Ch. Féré, La pathologie des émotions. Études physiologiques et cliniques. gr.8°. 605 S. Paris, Félix Alcan, 1892. Preis 12 Francs.

Der Verfasser dieses umfangreichen Werkes, ein in Frankreich und darüber hinaus rühmlichst bekannter Nervenarzt, erklärt im Vorworte die Psychologie für eine spezialisierte Physiologie, und diese materialistische Auffassung zieht sich durch das ganze Buch; doch würde man sehr fehlgehen, wenn man den Wert desselben allein nach diesem Gesichtspunkte bemessen wollte. Für uns liegt derselbe anderswo.

Daſs die Beschaffenheit des menschlichen Organismus gerade für die Gemütsbewegungen von hoher Bedeutung sei, wird gegenwärtig allgemein anerkannt und hätte daher eines erneuten Beweises durch Féré eigentlich nicht bedurft; er hat sich aber auch mit einem notdürftigen Beweise nicht begnügt, sondern in einem auſserordentlich umfassenden Detail gezeigt, in welchem Umfange der Organismus und sein Milieu bei den Gemütsbewegungen eine Rolle spielt. Die hier mitgeteilten der eigenen Erfahrung oder anderen zuverlässigen Quellen entnommenen Thatsachen sind in ihrem Werte unabhängig von jeder theoretischen Deutung. Als Materialiensammlung ist das Werk von hohem Werte für jeden Freund psychologischer Forschung.

Da der Verfasser Mediziner ist und in erster Linie für seine Fachgenossen schreibt, so stehen natürlich die krankhaften Zustände des Gefühlslebens sehr stark im Vordergrunde; aber dieser Umstand darf andere Leser von der Benutzung des Buches nicht abhalten, denn einmal lassen sich die krankhaften Zustände nicht ohne Berücksichtigung der normalen behandeln, so daſs auch diese zur Sprache kommen müssen; sodann dient die Lehre von den psychopathologischen Zuständen in hervorragendem Maſse dazu, die Eigentümlichkeit der gesunden zu beleuchten. Der Pädagog hat überdies an sehr vielen pathologischen Erscheinungen des Gemütslebens ein unmittelbares Interesse, an denjenigen nämlich, die auf dem Grenzgebiete zwischen geistiger Gesundheit und Krankheit liegen; und gerade in dieser Beziehung ist das Féré'sche Werk reichhaltig. Hätte Theobald Ziegler vor der Herausgabe seines neuen Buches über das Gefühl (Stuttgart 1893) das von Féré gesammelte Material gekannt, so würde er die Berichte über Abnormitäten des Gefühlslebens nicht »verhältnismäſsig dürftig und einförmig« genannt haben (S. 310).

Die Eigentümlichkeit des Féré'schen Werkes als einer Materialiensammlung erschwert sehr eine eingehende Besprechung und noch mehr eine ersprieſsliche Inhaltsangabe, weshalb wir uns mit einer nachdrücklichen Empfehlung begnügen. Damit glauben wir auch unsere Pflicht gegen den Verfasser erfüllt zu haben, denn

unter theoretischen Gesichtspunkten ist das massenhafte Material viel zu wenig verarbeitet, als dafs auf eine Kritik Anspruch erhoben werden könnte. Nicht einmal nach der Seite der Kriminalpsychologie ist es genügend verwertet, obwohl doch deren Fundamentalproblem in der Lehre von den Affektdispositionen liegt (wenigstens nach Kurella. Der Verbrecher. Stuttgart 1893. S. 253).

Altenburg. Chr. Ufer.

Dr. **Paul Hohlfeld:** Über Herbarts praktische Philosophie. Abdruck aus der deutschen Schule, Heft 3. 15 S. Neuwied und Leipzig, J. Heuser, 1877.

Der Herr Verfasser ist ein Anhänger der Philosophie Krauses, der im Anfange dieses Jahrhunderts der damals vorherrschenden idealistischen Philosophie in allerdings sehr eigentümlicher Weise folgte, aber doch mit derselben dem Grundsatze huldigte, dafs die ganze Philosophie aus Einem Prinzipe abgeleitet werden müsse, welches er Gott nannte, und daher die alte Einteilung derselben in Logik, Metaphysik und Ethik als in ihren Prinzipien von einander unabhängige Wissenschaften verwarf, welche hingegen Herbart festhielt. Daher ist es sehr begreiflich, dafs der Herr Verfasser dessen Philosophie im ganzen verwirft, wenn er auch in einigen Hinsichten ihr zustimmt. Mit seiner Widerlegung Herbarts macht er es sich übrigens äufserst bequem, indem er sich einfach auf Krause beruft, sich oft nur in Behauptungen ergeht, auch zuweilen falsch berichtet und es nicht beachtet, wenn er sich selbst widerspricht. So sagt er z. B., Herbart behaupte, die ästhetischen Urteile seien ursprünglich ohne alle logische Quantität, während dieser ausdrücklich sagt, dafs sie ursprünglich einzelne Urteile seien. Ferner läfst er Herbart sagen, die Bedingung der ästhetischen Urteile bestehe in dem vollendeten Vorstellen des Schönen, während er vielmehr sagt, »der Verhältnisse«, was allein Sinn hat. Dann soll diese vollendete Vorstellung unmöglich sein, weil wir Menschen niemals mit der Determination der einzelnen Dinge fertig würden. Dafs Herbart hier nicht von Dingen spricht, wird übersehen. Den Grund, welchen Herbart für die prinzipielle Unabhängigkeit der Ästhetik von der Metaphysik anführt, will er damit »über den Haufen« werfen, dafs er sagt, die wahren Begriffe der Metaphysik wären auch von unwillkürlichem Beifall begleitet. Dafs dieser Beifall nur ein assensus logicus ist, scheint er nicht zu erkennen. In seinem Tadel der Ästhetik Herbarts, dafs die Schönheit nur eine formale sei, da es doch auch eine Schönheit des Gehalts gäbe, widerspricht er sich selbst. Denn indem er mit seinem Gegner darin übereinstimmt, dafs das Einfache nicht schön sein kann, bekennt er selbst, dafs der ästhetische Beifall nur über Verhältnisse ergehen kann; dafs also die einzelnen Glieder eines Verhältnisses an sich selbst gleichgiltig sind. Weil Verfasser nicht bedenkt, dafs eine Form sich immer auf einen Inhalt oder Stoff bezieht, und also von ihr ohne denselben gar nicht die Rede sein kann, so kommt er zu dem Ausspruche, dafs die ganze Lehre Herbarts im eigentlichen Sinne gehaltlos, ein reiner Formalismus sei; die ganze Ästhetik sei formalistisch, die Logik ebenfalls, ja auch die Metaphysik, weil sie die Unerkennbarkeit des Wesens der Dinge behaupte. Die Thorheit dieses Urteils über Herbart liegt auf der Hand, aber wir verzichten darauf, den Herrn Verfasser eines Besseren zu belehren, was auch vergeblich sein würde.

Gehen wir weiter zur Angabe seiner Urteile über die praktischen Ideen bei Herbart. Bei der ersten Idee der inneren Freiheit erkennt er es als eine Glanzseite der Ethik desselben an, dafs er die Freiheit als eine durchgängige Form des sittlichen Handelns annheme; ähnlich sei es bei Fichte. Hier zeigt sich, dafs Verfasser das Wort Freiheit in einem ganz anderen Sinne nimmt, als Herbart,

wenn er von einer »inneren Freiheit« spricht, die mit der Freiheit bei Fichte gar keine Ähnlichkeit hat. Ein Mangel bei Herbart soll es aber sein, daſs er nur die innere Freiheit, nicht auch die äuſsere Freiheit bespreche, die doch wesentlich auf die Entwickelung der inneren Freiheit, bezw. Selbstbestimmung einwirke. Freilich sei nach ihm Selbstbestimmung ebenso unmöglich als das Selbstbewuſstsein oder das Ich, obgleich doch beides unwiderleglich gegeben sei. Jener angebliche Mangel beruht darauf, daſs in der Grundlegung der Ethik logischerweise nicht von dem geredet werden kann, was in die Erziehungslehre gehört, und die Behauptung, daſs nach Herbart Selbstbestimmung und Selbstbewuſstsein unmöglich sei, kann ihren Grund nur in einem völligen Miſsverstande seiner Metaphysik und Psychologie haben. Auf die hier gelegentlich vorkommende Beschuldigung, daſs nach Herbart das Gute unbekannt bleibe und man also nicht erfahre, was man thun solle und daſs es ein Mangel sei, wenn man nicht nach sicherer Erkenntnis des Sittlichen strebe, sondern sich mit dem Glauben begnüge, daſs etwas gut sei, ist wohl keine Antwort nötig, da jeder Kenner Herbarts von der Ungehörigkeit solcher Aussprüche überzeugt sein wird.

Die Aufnahme der Idee der Vollkommenheit in die Ethik wird als ein besonderer Vorzug anerkannt. An der Idee des Wohlwollens wird bloſs ausgesetzt, daſs das Wohlwollen sich nur auf den fremden Willen, nicht auf den ganzen (!) Menschen beziehen soll. Dagegen kommen die beiden letzten Ideen desto schlimmer weg. Es soll ein bedenklicher geschichtswidriger Rückschritt sein, wenn die ganze Rechtslehre in die Sittenlehre aufgenommen werde, nicht aller Streit sei miſsfällig, sondern nur der rechtswidrige; alles Recht soll nach Herbart positiv sein, kein ewiges, unveränderliches, unveräuſserliches, angeborenes Recht soll es geben. Daher soll diese Rechtslehre die Achtung vor der Heiligkeit des Rechts grundsätzlich aufheben, für die Gesellschaft überhaupt und für die Erziehung der Jugend schädlich und verderblich sein! Es fehlt nur noch, daſs der Verfasser auf ein Staatsverbot dieser Lehre anträgt. — Der Billigkeit soll Herbart es besonders nachrühmen (!), ebenso dem Rechte, daſs sie auf einem Miſsfallen beruhen. Der Begriff des Lohnes sei in der philosophischen Ethik ein Skandal; daſs das Gute absolut (unbedingt) sei, wäre ja Herbart sonst ganz geläufig. Verfasser scheint also zu meinen, daſs er hier lehre, man solle das Gute um des Lohnes willen thun.

Das zweite Buch der allgemeinen praktischen Philosophie scheint Verfasser wenig beachtet zu haben. Herbart soll seine Ethik mit der Tugendlehre schlieſsen, wogegen er sie mit einer Pflichtenlehre schlieſst. Der Vorwurf, daſs er die Behandlung der Sittenlehre als einer Pflichtenlehre verwerfe, ist also falsch; er verwirft nur die prinzipielle Behandlung der Ethik als Pflichtenlehre. Ebenso falsch ist, daſs nach Herbart die Rechtsgesellschaft nicht beseelt sein könne. Er sagt das mit keinem Worte. Verfasser scheint nicht gelesen zu haben, was darüber im 6. Kapitel des 2. Buches gesagt ist. Unverständig ist es aber jedenfalls, daſs Verfasser es der allgemeinen praktischen Philosophie vorwirft, daſs man nach ihr nicht bestimmen könne, wie danach das Staats- und Gesellschaftsleben zu gestalten sei, ob alles beim alten bleiben könne und solle oder nicht.

In gänzlicher Überschreitung seines Themas spricht Verfasser auch über die Religionslehre Herbarts. Daſs er auf dessen Glauben an Gott höchst verächtlich herabschaut, ist natürlich, da er selbst eine unmittelbare Schauung des Wesens Gottes, also eine exakte Erkenntnis dessen besitzt. In diesem Mangel Herbarts, daſs er sich nicht zu einer solchen Wesensschauung erhoben hat, soll auch der Grund des inhaltslosen Formalismus seiner ganzen Philosophie liegen, denn »Gott ist der

Grundinhalt und Grundgehalt der Einen Wissenschaft.« Wir enthalten uns darüber aller anderen Fragen, aufser der einen: was Verfasser wohl von der christlichen Gotteserkenntnis denken mag, da im Neuen Testamente, der einzigen Grundlage des Christentums, mit dürren Worten gesagt wird, dafs Gott in einem unzugänglichen Lichte wohnt, und dafs wir erst in jenem Leben Gott erkennen werden, wie er uns erkannt hat; ob er deshalb das Christentum in gleiche Verdammnis des leeren Formalismus mit Herbart wirft, und auch von ihm behauptet, dafs es an Gotteserkenntnis bankrott geworden sei? — Auch als Politiker soll Herbart Bankrott gemacht haben, weil ihn der Verfassungsbruch des Königs Ernst August im Jahre 1837 gleichgiltig gelassen habe im Gegensatze zu dem Politiker Dahlmann und dessen mit protestierenden »berühmten« sechs Genossen. Aber woher weifs denn Verfasser, dafs Herbart dabei »gleichgiltig« geblieben sei? Daraus, dafs er nicht wie jene berühmten Männer die Schranken seines Amtes überschritten hat, folgt noch keine Gleichgiltigkeit gegen das Unrecht. Dafs Herbart in beiden Hinsichten Bankrott gemacht habe, fügt Verfasser hinzu, könne nicht länger verheimlicht werden. Wer hat denn diese Verheimlichung bisher begangen? —

Man konnte von vornherein erwarten, dafs das Urteil des Herrn Verfassers ein ungünstiges sein würde, aber nicht, dafs es ohne gründliche und genaue Kenntnis von Herbarts Philosophie gefällt würde, auch ohne Beachtung der Gründe, welche Herbart mit grofser Deutlichkeit und Genauigkeit für seine Ansichten anführt, deren aber fast gar keine Erwähnung geschieht. Woher die gegen das Ende immermehr hervortretende, mit offenbarem Hohn vermischte Animosität gegen Herbart stammt, ist nicht der Mühe wert, zu untersuchen.

Hannover.

Thilo.

A. Binet: Das Seelenleben der kleinsten Lebewesen. Aus dem Französischen übersetzt von Medicus. 114 S. Halle, Schwetschke, 1892.

Der gröfste Teil dieses Büchleins beschäftigt sich mit einer genauen Beschreibung des Lebens der einzelligen Wesen nach ihren Bewegungs- und Sinnesorganen, nach Ernährung und Fortpflanzung. Nur ein kleiner Teil ist der Erörterung des Seelenlebens gewidmet. In letzterer Beziehung glaubt Verfasser folgendes an den kleinsten Lebewesen unterscheiden zu können: 1. Wahrnehmung des fremden Gegenstandes, 2. Wahl zwischen mehreren Gegenständen, 3. Wahrnehmung ihrer Lage im Raum, 4. Bewegungen, welche dazu bestimmt sind, entweder sich dem Körper zu nähern und ihn zu ergreifen, oder von ihm weg zu fliehen.

Ein anderer Gelehrter, Richet, hatte bezweifelt, ob die Bewegungen, welche man an den kleinsten Lebewesen beobachtet, in diesem Sinne zu deuten sind. Nach seiner Lehre scheint die chemische Reizbarkeit das einzige Gesetz ihrer Bewegung zu sein. Was sind diese Bewegungen, hatte er gesagt, anders als eine Verwandtschaft zum Sauerstoff?

Binet glaubt indes, dafs namentlich die Wahl, welche einige Einzelligen beim Aufsuchen der Nahrungsmittel und bei den Paarungserscheinungen ausüben, nicht anders, denn als geistige Akte gedeutet werden können. Ja er ist geneigt, alle Lebenszeichen als Seelenzeichen zu betrachten. So meint er, dafs auch gewisse Einzellige, die sonst ganz entschieden zu den Pflanzen zu zählen sind, doch Sinneswahrnehmungen machen und eine Art Auge besitzen. Ja sogar von den Zoospermen, den Samenfäden der höheren Tiere, urteilt er: die geschlechtlichen Elementarkörper, insbesondere das Zoosperm, sind sicherlich unter den einzelligen Organismen diejenigen, welche die entwickeltesten seelischen Verrichtungen zeigen; das Streben, sich dem Ei zu nähern, welches oft weit von dem

Standorte des männlichen Elementes entfernt ist, die Länge des zu durchlaufenden Weges, die zu überwindenden Hindernisse, all diese Umstände setzen bei den Samenfäden Fähigkeiten voraus, welche man durch bloſse Irritabilität nicht erklären kann.

Verfasser kehrt so gewissermaſsen zu der Ansicht zurück, die man bei der Entdeckung der Spermazoen hegte, daſs es nämlich selbständige Tierchen seien, weswegen man sie auch Samentierchen nannte.

O. F.

II. Pädagogisches.

Koch: Die psychopathischen Minderwertigkeiten. 8⁰. 427 S. Ravensburg, Otto Maier, 1891—1893.

J. Trüper: Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Ein Mahnwort für Eltern, Lehrer und Erzieher. 8⁰. 96 S. Gütersloh, C. Bertelsmann, 1893. Preis 1 M.

Daſs sich die Pädagogik u. a. auch auf die Psychologie zu gründen habe, erscheint nachgerade so selbstverständlich, daſs man Bedenken tragen möchte, es immer wieder auszusprechen; ganz anders aber steht es, wenn es sich um die Anwendung dieser Erkenntnis handelt. Bei aller Anerkennung dessen, was die psychologische Pädagogik der neueren und neuesten Zeit geleistet hat, muſs man doch immer wieder zu einer erschöpfenden Anwendung der Psychologie in den wichtigsten Beziehungen auffordern.

Eine dieser Beziehungen nun ist die Berücksichtigung krankhafter Seelenzustände bei Kindern. Der Grund, warum es hier so schwer vorwärts gehen will, liegt in erster Linie in der Beschaffenheit der deutschen Psychologie, auch derjenigen der Herbartschen Schule. Wir wünschen zwar nicht, daſs unsere Psychologie derart mit psychiatrischen Elementen durchsetzt werde, daſs die Behandlung der normalen Seelenzustände zurücktrete, wie es bei den Franzosen, Engländern und Amerikanern vielfach der Fall ist; aber eine stärkere Betonung der anomalen Erscheinungen des Seelenlebens erscheint doch geboten. Man sollte meinen, das bedürfe wenigstens rücksichtlich der Pädagogik keines umständlichen Beweises. Nun sagt man aber, die Pädagogik habe es nur mit dem normalen Kinde zu thun, und hiervon ist in der That soviel richtig, daſs pädagogische Systeme nur mit Rücksicht auf das normale Kind entworfen werden können. Bei der Anwendung aber tritt die Individualität mit allen ihren Forderungen auf, und es wird sich schwerlich eine Kindesnatur finden, von der man sagen könnte, sie sei in jeder Hinsicht geistig normal, gerade wie auch die physische Natur des Kindes in den allerseltensten Fällen völlig einwandsfrei dasteht. Es unterliegt also keinem Zweifel, daſs derjenige, welcher der allgemein anerkannten Forderung, die Individualität zu berücksichtigen, entsprechen will, sich auch mit den häufigsten geistigen Regelwidrigkeiten des Kindesalters einigermaſsen vertraut machen muſs, um das Kind richtig beurteilen und behandeln zu können, in nicht seltenen Fällen gemeinschaftlich mit den Eltern und dem Arzte. Denn abgesehen davon, daſs man im anderen Falle dem Kinde leicht ein schwer empfundenes Unrecht zufügen kann, sind viele geistige Übel derart, daſs sie bei richtiger Behandlung auf ein Minimum herabsinken, ja verschwinden, während sie im entgegengesetzten Falle eine Steigerung erfahren, die für die ganze Lebenszeit von Folgen sein kann. Es bleibt also bei den schon vor einer Reihe von Jahren von einem unserer bedeutendsten Psychiater, Krafft-Ebing, ausgesprochenen Worten:

»Wenn die Pädagogik ein tieferes Studium aus dem Menschen auch in seinen pathologischen Verhältnissen machte, so würden manche Fehler und Härten der Erziehung wegfallen, würde manche unpassende Wahl des Lebensberufes unterbleiben und damit manche psychische Existenz gerettet werden.«

Von derartigen an entlegenen Orten ausgesprochenen Mahnungen hat die Lehrerwelt naturgemäfs wenig vernommen, auch nicht viel von den Krankengeschichten, die in psychiatrischen Zeitschriften und im Journal für Kinderkrankheiten veröffentlicht worden sind, und vereinzelten Hinweisen von pädagogischer Seite ist bis in die neueste Zeit wenig Verständnis entgegengebracht worden. Das scheint nun anders zu werden.

Bisher war derjenige Lehrer, der sich über psychopathische Dinge bei Kindern unterrichten wollte, der Hauptsache nach auf die Werke von Emminghaus und Moreau über die Psychosen im Kindesalter angewiesen. Das hatte manches Mifsliche. Zunächst haben jene Männer nur für Ärzte geschrieben und daher eine Ausdrucksweise gewählt, die dem gebildeten Laien nicht ohne weiteres verständlich ist; sodann handeln sie zum weitaus gröfsten Teile von ganz ausgeprägten Krankheitserscheinungen, die allerdings den Pädagogen viel weniger interessieren als den Arzt. Will der erstere diese Werke benutzen, so mufs er sich aus ihnen mühsam das zusammensuchen, was für seine Thätigkeit in Betracht kommt, und das ist im Verhältnis zu dem ganzen, was geboten wird, nicht sehr viel.

Nun hat im Jahre 1891 der Irrenanstaltsdirektor Dr. Koch in Zwiefalten den ersten Teil eines mittlerweile vollständig gewordenen Werkes veröffentlicht unter dem Titel: »Die psychopathischen Minderwertigkeiten.« Unter diesem Ausdrucke fafst er »alle, sei es angeborenen, sei es erworbenen, den Menschen in seinem Personenleben beeinflussenden psychischen Regelwidrigkeiten zusammen, welche auch in schlimmen Fällen doch keine Geisteskrankheiten darstellen, welche aber die damit beschwerten Personen auch im günstigsten Falle nicht als im Vollbesitze geistiger Normalität und Leistungsfähigkeit stehend erscheinen lassen.« Wie man hieraus sieht, handelt es sich in dem Kochschen Werke um die Grenzzustände zwischen psychischer Gesundheit und Krankheit, also gerade um das, was für den Pädagogen zweifellos in Betracht kommt, sofern es nur im Kindesalter auftritt. Was in der bisherigen psychiatrischen Litteratur zwar nicht übergangen, aber doch auch nicht eingehend behandelt wurde — eine Ausnahme macht in gewisser Beziehung vielleicht Cullère, Die Grenzen des Irreseins, deutsch von Dornblüth — das hat Koch zu einem grofsen Ganzen vereinigt und eingehend bearbeitet.

Es ist gewifs nicht unsere Sache, zu beurteilen, ob die Psychiatrie durch die Arbeit Kochs wesentlich gefördert wird, oder ob es zweckmäfsiger gewesen wäre, die hier zu einem Ganzen vereinigten Erscheinungen an ihrer bisherigen Stelle zu lassen und dort genauer zu untersuchen (vergl. z. B. Löwenfeld, Pathologie und Therapie der Neurasthenie. Wiesbaden 1893). Es genügt, hervorzuheben, dafs Koch den Pädagogen in seinem Buche einen eindringlichen und belehrenden Hinweis auf eine von ihnen bisher fast gänzlich übersehene Sache gegeben hat. Wer es aufmerksam liest, wird dem Verfasser beistimmen, wenn er in der Vorrede sagt: »Erzieher und Lehrer könnten Hand in Hand mit verständigen Geistlichen in manche Familien Segen hineintragen, so manches Leiden lindern, namentlich aber so manches Übel verhüten, wenn sie mit den psychopathischen Minderwertigkeiten entsprechend vertraut wären. Sie würden manchen Kindes scheinbare Unart und Faulheit oder auch blofse Mühseligkeit und Sonderbarkeit oder auch glänzende Begabung und vielversprechende »Genialität« anders als nach den hergebrachten Schablonen beurteilen und anfassen, würden

z. B. dem Phantasieleben eines Zöglings, so schimmernde Blüten es hervorbringen möchte, Zügel anlegen und hingegen den Willen des jungen Menschen kräftigen, würden eines anderen Eifer zurückhalten und abdämpfen und eitle Eltern belehren, damit nicht kurzen Freuden ein jähes Ende bereitet werde.«

Das Kochsche Werk hat denn auch in pädagogischen Kreisen bereits gewirkt. Zunächst hat unter seinem Einflusse die »Pädagogische Pathologie« von Strümpell in der 2. Auflage eine andere Gestalt angenommen, indem der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten eine eingehende Berücksichtigung zuteil geworden ist, eine Änderung, die wir persönlich um so mehr willkommen heifsen, als wir in einer Beurteilung der ersten Auflage in Meyers »Neuen Bahnen« die völlige Ausscheidung der Psychiatrie schon vor dem Erscheinen des Kochschen Werkes als unhaltbar bezeichnet hatten.

In dem Buche vonKözle über die pädagogische Pathologie in der Erziehungskunde des 19. Jahrhunderts hat die Psychiatrie ebenfalls eine (wenn auch sehr kümmerliche) Stelle gefunden, wie es scheint, bei einer Überarbeitung des Manuskripts nach dem Erscheinen der zweiten Auflage des Strümpellschen Werkes.

Als eine Wirkung der Arbeit Kochs ist auch die Schrift von Trüper anzusehen. Er sagt wiederholt, dafs die litterarisch sonst so fruchtbare Pädagogik in der in Rede stehenden Beziehung grofse Versäumnisse aufzuweisen habe (S. 6 u. 7), was ja auch unsere Meinung ist; doch wird zuviel gesagt, wenn es S. 21 heifst: »Hunderte von Schulreformschriften sind z. B. in den letzten Jahren erschienen, aber vergebens sucht man nach einer einzigen, welche sich unserer aus neuro- und psychopathischen Ursachen auch sozial gefährdeten Jugend ernstlich annimmt.« Der Referent hält seine Schriften »Nervosität und Mädchenerziehung« und »Geistesstörungen in der Schule« für sehr ernsthafte Versuche und hat die Freude, sie an anderer Stelle auch von Trüper geschätzt zu sehen (S. 28, 32, 38). Auch die Bemühungen Siegerts dürfen nicht ohne weiteres übersehen werden.

Es ist auch nicht zutreffend, wenn Trüper S. 38 meint, verschiedene von ihm namhaft gemachte Schriften seien erst auf Anregung von Strümpell und Koch entstanden. Wir heben das ausdrücklich hervor, weil auch von anderer Seite Strümpell in dieser Beziehung eine Bedeutung zugesprochen wird, die er thatsächlich nicht besitzt. Zum wenigsten mufs der Referent von sich selber sagen, dafs seine beiden schon genannten Schriften nichts mit Strümpell oder Koch zu thun haben. Die erstere (1890) verdankt ihre Entstehung einer Anregung Pelmans; die zweite knüpft an Vorgänge auf der Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Jena an und bietet einen schon im Herbst 1890 gehaltenen Vortrag. Damals war das Werk von Koch noch nicht erschienen; die Pädagogische Pathologie von Strümpell lag zwar im Jahre 1890 in erster Auflage vor, konnte aber ihrem ganzen Inhalte nach in psychopathologischer Beziehung keine Anregung geben. Bei der zweiten, die durch Koch stark beeinflufst ist, liegt die Sache allerdings anders, und hier soll ihm sein grofses Verdienst keineswegs geschmälert werden. Es verdient auch gewifs alle Anerkennung, dafs Strümpell mit mehreren anderen auf dem internationalen Kongresse für Hygiene und Demographie zu London den Antrag gestellt hat, es möchten über das Vorkommen von psychopathischen Minderwertigkeiten im Kindesalter Erhebungen angestellt werden. Referent glaubt aber erwähnen zu dürfen, dafs er bereits längere Zeit vor dem Kongresse einen Aufruf dieser Art in einer Reihe pädagogischer Blätter veröffentlicht hat, allerdings ohne nennenswerten Erfolg.

Nachdem Trüper im ersten Teile seiner Schrift seine Aufgabe festgestellt hat, giebt er im zweiten die Charakteristik

einiger psychopathischer Minderwertigkeiten, teils im engen Anschlusse an Koch, teils auch auf Grund eigener Erfahrung.

Im dritten Abschnitte bespricht er sodann die Ursachen der psychopathischen Minderwertigkeiten. Wenn wir dem Verfasser in der Hauptsache auch die wohlverdiente Zustimmung aussprechen, so müssen wir doch einige Ausstellungen machen. Zunächst glauben wir, dafs Trüper den Faktor der Vererbung doch etwas unterschätzt. Wenn wir es ihm auch überlassen, sich darüber mit den Ärzten auseinanderzusetzen, so will es uns doch nicht rätlich erscheinen, diese mindestens zweifelhafte Auffassung den Eltern vorzulegen, damit es ihnen, sonderlich wenn sie selber psychopathisch reizbar sind, nicht gruseln soll (S. 20). Nach unserer Erfahrung kann man in erziehlichen Dingen den Eltern niemals genug das Gewissen schärfen. Wie viel wird von ihnen an normalen Kindern wissentlich und unwissentlich gesündigt; die Kinder psychopathisch reizbarer Eltern aber bedürfen durchweg erst recht einer sorgfältigen Behandlung, wenigstens nach der Meinung aller Ärzte und auch Trüpers, wie sich aus anderen Stellen ergiebt. Sodann meint Trüper, es werde vielfach zuviel Gewicht auf die Morelschen Degenerationszeichen gelegt (S. 20). Wir möchten fragen, wo das geschieht. Bei den italienischen Kriminalisten vielleicht; aber die gehen uns hier nichts an. Bei Koch und Strümpell sicherlich nicht, beim Referenten (vergl. »Das Wesen des Schwachsinns«) kaum. Wir könnten die Aufzählung noch fortsetzen ohne Gefahr zu laufen, der Behauptung zu begegnen, »weil etwa ein Ohrläppchen angewachsen oder sonst ein Glied verbildet ist, mufs die ganze Persönlichkeit psychopathisch minderwertig sein« (S. 20). Für uns sind die Degenerationszeichen (mit Magnan, Psychiatrische Vorlesungen, Heft II/III, S. 118) »von untergeordneter Wichtigkeit«; das geistige Leben ist uns die Hauptsache; aber von Wichtigkeit sind sie immerhin, wie wir das auch aus der Erfahrung begründen könnten; übrigens sind sie es auch für Trüper, wie sich aus dem S. 64 mitgeteilten höchst wertvollen Fragebogen ergiebt.

Ein Beobachtungsschema für Kinderbilder, in dem die Rubrik »Degenerationszeichen« fehlt, ist auf jeden Fall ungenügend.

Zu dem Abschnitte über die Verhütung psychopathischer Minderwertigkeiten können wir in jeder Beziehung unsere Zustimmung aussprechen; dasselbe gilt im allgemeinen auch von dem, was Trüper im Schlufskapitel über die pädagogische Behandlung sagt. Zu bemerken haben wir nur, dafs der Verfasser im Unrechte ist, wenn er uns die Behauptung schuld giebt, dafs beispielsweise die Formalstufen beim Unterrichte geistig abnormer Kinder nicht angewendet werden dürften. Davon steht im »Wesen des Schwachsinns« nichts. Hier ist nur von Schwachsinnigen (Imbezillen) die Rede, und wir verteidigen das Gesagte auch heute noch.

Im ganzen ist Trüpers Schrift eine wertvolle Bereicherung der pädagogischen Litteratur. Möche sie Beachtung und Nachfolger finden.

Altenburg. Chr. Ufer.

Rosenburg: Methodik des Geschichtsunterrichts. Nach den Grundsätzen der vermittelnden Pädagogik. 120 S. Breslau, Ferd. Hirt. Geh. 1,50 M.

Dieses Werk ist ein charakteristischer Beleg für den Einflufs der Herbart-Zillerschen Ideen auf die neuere methodische und pädagogische Litteratur. Der Verfasser ist kein Herbartianer, und doch nimmt er bei jeder Gelegenheit Stellung zu den Reformgedanken der Herbart-Zillerschen Schule. Dabei verfährt er, wie schon der Titel besagt, vermittelnd.

Eigenartig ist an dem Werke die ungemein übersichtliche und prägnante Darstellungsweise. Diese macht es vorzüglich zu Examenarbeiten geeignet. Doch kann es jedem Lehrer zur Vervollständigung seiner methodischen Durchbildung

empfohlen werden. Es dürfte so leicht keine den Geschichtsunterricht irgendwie berührende Frage zu finden sein, die in dem Buche nicht erörtert wäre.

In der Einleitung behandelt der Verfasser den Begriff und die Einteilung der Geschichte, im ersten Teile Zweck und Wert des Geschichtsunterrichts, im zweiten die Auswahl des Geschichtsstoffes, im dritten seine Anordnung, im vierten seine unterrichtliche Behandlung, im fünften die Geschichte der Methodik des Geschichtsunterrichts.

Als Arten der Sage bezeichnet Rosenburg die Göttersage, Heldensage, geschichtliche Sage und Ortssage. Wir halten dafür, dafs es richtiger ist, für die letztere Heimatssage zu setzen und die Ortssage ihr unterzuordnen. Bezüglich der Einteilung der Geschichte nach ihrem räumlichen Gebiete möchten wir die Stammesgeschichte neben der Heimatsgeschichte besonders aufgezählt wissen. Auch der Dreiteilung der Geschichte nach ihrem sachlichen Inhalte in politische Geschichte, Kirchengeschichte und Kulturgeschichte können wir unsere Zustimmung nicht geben. Die kirchliche Entwickelung ist ein Zweig der gesamten Kulturentwickelung. Demnach teilen wir die Geschichte folgerichtig in politische und Kulturgeschichte ein. Rosenburgs Dreiteilung ermangelt des durchschlagenden logischen Einteilungsprinzips.

Sehr richtig ist des Verfassers folgende Bemerkung: »Es ist falsch, nur bei der politischen Geschichte von Thaten zu reden. Auch die Kulturgeschichte weist Thaten und Helden auf.« Zumeist wird die politische Geschichte unter dem Gesichtspunkte der Bewegung, die Kulturgeschichte rein unter dem der Ruhe betrachtet. Rosenburg disponiert streng logisch:

I. Kulturzustände,
II. Kulturveränderungen:
  1. Kulturförderungen,
    a) absichtliche (Kulturthaten),
    b) unabsichtliche.
  2. Kulturhemmungen.

S. 17 stellt der Verfasser folgende Frage auf: Wie vermittelt der Geschichtsunterricht sittliche Bildung? oder: Wie pflegt er das ethische Interesse? Wenn daraufhin auch angeführt worden ist, dafs er ein lebendiges Pflichtbewufstsein entwickelt, so möchten wir noch besonders hervorgehoben wissen, dafs er dem Schüler sittliche Musterbilder vor Augen stellt, wie es ja der Verfasser bei der Sage (S. 20) anführt. Hierbei wünschen wir, dafs als Wert der Sage auch besonders aufgezählt werde, dafs sie dem Schüler historische Grundbegriffe bietet. In dem Citate Staudes ist dieser Punkt ebenfalls erwähnt. Auch um dieses Gesichtspunktes willen verdient die Sage, die »Vorhalle der Geschichte« genannt zu werden.

S. 21 wird die Bedeutung der besonderen preufsischen Geschichte behandelt. Unter 3. heifst es zum Schlusse statt Kaiserhaus besser Königshaus. — S. 30. Z. 17 v. o. wird gesagt, Preufsen sei mit ihm (Deutschland) zu einem Reiche verbunden. Logisch richtiger ist: mit seinen anderen Staaten.

Recht gut weist Rosenburg auch die Schädlichkeit der übersichtlichen Auswahl des Geschichtsstoffes nach. Als Momente der Übersicht werden die folgenden bezeichnet: das Moment der Zusammenfassung, das Moment der Gliederung und das Moment der Abstraktion. Diese bedingen, dafs die Übersichten als Ergebnis aus dem Unterrichte hervorwachsen müssen. Keineswegs aber darf die Übersicht als Einleitung zu einem gröfseren Geschichtsabschnitte oder etwa auf der Mittelstufe auftreten, wozu dann die Oberstufe eine Erweiterung und Ausführung zu bieten hätte. Auch darf erst recht nicht der ganze Unterricht aus Übersichten bestehen. Wo es an Zeit mangelt, sind lediglich die Höhepunkte unserer nationalen Entwickelung zu behandeln, diese aber unter allen Umständen in anschaulicher Ausführlichkeit. Ebenso schädlich sind die Überleitungen, die gröfsere Geschichtslücken überbrücken sollen. »Sie haben alle mehr

oder weniger den Charakter der Übersichten, sind also mindestens wertlos. Ihren Zweck, dem Kinde den Überblick über die Gesamtgeschichte zu gewähren, erreichen sie nicht, da dies überhaupt unmöglich, auch nicht Aufgabe des Elementarunterrichts ist.«

Rosenburg vertritt die biographisch-monographische Form (bei ihm heifst es Methode) der Stoffanordnung. Den Einwurf, dafs das Verständnis bedeutender Persönlichkeiten einen Grad geistiger Reife voraussetze, den die Kinder nicht haben, sucht er zurückzuweisen. Er meint, dieser Vorwurf entspränge dem Mifsverständnis, dafs die Lebensbilder ausgeführte Biographieen sein sollten. Es sollen aber nicht solche Biographieen mit abgeschlossenem Charakterbilde sein; denn für deren Verständnis fehle dem Kinde allerdings die Reife. Es seien nur die Charakterzüge darzulegen, die für die Gemeingeschichte wichtig und der Fassungskraft des Schülers zugänglich sind.

Als Vorzüge der biographischen Darbietungsweise bezeichnet Rosenburg folgende:

1. Das Kind wendet sein Interesse zunächst den einzelnen Personen, dann erst der Gesamtheit zu.

2. Das Kind interessiert sich vor allem für Thaten, und diese geschehen durch Personen; sie erwecken besonders dann die Teilnahme des Kindes, wenn die persönliche Gesinnung, aus der die (dies die fehlt) That hervorging, deutlich hervortritt. Dann ist auch die erziehliche Wirkung eine stärkere.

3. Das Kind vermag die abgerundeten Einzelbilder besser aufzufassen und dem Gedächtnis einzuprägen als zusammenhängende Geschichte (gilt für Monographieen überhaupt).

Hierzu bemerken wir, dafs die beiden ersten angeführten Gründe keineswegs gegen das in der Herbartschen Schule übliche Verfahren sprechen. Dem ersten Punkte entspricht in vollstem Mafse die Auswahl der Märchen, Robinsons und der Thüringer Sagen, schliefslich auch noch der Nibelungensage. Dadurch wird die Interessensphäre der Kinder vollauf berücksichtigt und auf die Gesamtheit hingeleitet. Die Richtigkeit und Wichtigkeit des zweiten Grundes hat auch die Herbartsche Schule lebhaft betont und ihren Geschichtsunterricht darauf eingerichtet. Rosenburg läfst für die Mittelstufe nur die biographische Auswahl und Gruppierung zu. Für die Oberstufe soll die monographische Form herrschend bleiben.

Den Vorkursus für den Geschichtsunterricht kennzeichnet Rosenburg nach seiner Eigenart bei Basedow, Harnisch, Kehr, Biedermann, Albert Richter und in der Herbartschen Schule. Nach des Verfassers Ansicht wird die Vorbereitung für den Geschichtsunterricht bewirkt durch den biblischen Geschichtsunterricht der Unter- und Mittelstufe, den heimatskundlichen Unterricht, der heimatliche Sagen und Geschichtsbilder mit der Heimatsbeschreibung verknüpft, ferner durch eine Anzahl Einzelbilder aus der preufsischen und deutschen Geschichte, durch Einzelbilder aus der Sage und Geschichte des Altertums und aus der deutschen Sage (in Mittelschulen und höheren Mädchenschulen). Wie wir sehen, tritt die Bedeutung und Verwendung der Sage als Vorbereitung zur Geschichte keineswegs scharf hervor.

Bei der Erörterung der ethnographischen Anordnung des Stoffes mufs die griechische Geschichte vor der römischen auftreten. Biedermanns retrospektive und kulturgeschichtliche »Methode« wird S. 44 bei der Anordnung des Stoffes und S. 111 ff. im geschichtlichen Teile besprochen. Rosenburg hält die retrospektive Weise geeignet für die oberen Klassen von Gymnasien, für die Volksschulen nicht. Übrigens hat Prof. Biedermann 1884 in Barths Erziehungsschule (S. 123) seine 12 Kulturbilder auf 8 zurückgeführt. Im Grunde genommen sind es aber 9; denn wenn unter 8 die Auflösung des Reiches (1806) und die neue Zeit zusammengefafst werden, so

läfst sich das doch praktisch kaum durchführen. Von der Kultur der Gegenwart wird wohl ein besonderes Bild entworfen werden müssen.

Bei der Behandlung des Geschichtsunterrichts in der Herbart-Zillerschen Schule im dritten und letzten Teile ist nicht erwähnt, dafs sie die Geschichte nach ihren treibenden Ideen ordnet. Diese werden dann um die Führer gruppiert und so den Schülern zum lebendigen Bewufstsein gebracht. Die Weglassung dieses Moments läfst gewisse Unklarheiten zu. Zu dem Gange Rein, Pickel und Schellers, Hermann und Krells, Fritzsches bemerkt Rosenburg: »Alle diese Vorteile sind auch dem streng progressiven Lehrgang eigen, falls der Lehrer methodisch richtig unterrichtet. Wir verwerfen durchaus jedes Rückschreiten, können also auch diesem Gang nicht völlig zustimmen. Jedenfalls setzt der Gang tüchtige und reifere Schüler voraus« (S. 45).

Zu Haupts gruppierender und Stiehls kalendarischer Anordnung drücken wir den Wunsch aus, dafs bei einer neuen Auflage der Titel der herangezogenen Werke angeführt werde: Haupt, Weltgeschichte nach Pestalozzis Elementargrundsätzen und von christlicher Lebensanschauung aus. — Stiehl, Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen. Wir stimmen Rosenburg selbstredend in der Verwerfung der Anordnung des Geschichtsstoffes nach seiner inneren Verwandtschaft in Gruppen zu. Doch halten wir es als zu scharf ausgedrückt, wenn (S. 48) gesagt wird, dafs die Schüler, die die Schule früher verlassen, nichts Ganzes erhalten würden. Sie erhielten ja mit jeder Gruppe etwas Ganzes; zudem würden sie sich wohl fast ausnahmslos gerade die wichtigsten Gruppen (des häuslichen, geselligen, staatlichen und religiösen Lebens) erarbeiten.

Gegen die komparative Anordnung, die den Zweck des Geschichtsunterrichts durch die Aufstellung von geschichtlichen Parallelen zu erreichen sucht, wendet Rosenburg unter anderem ein: »Sie setzt Personen und Ereignisse zu einander in Beziehung, die geschichtlich gar keinen Zusammenhang besitzen«. Wir halten dies für keinen Grund dagegen, am allerwenigsten (wogegen sich ja allerdings der Verfasser nicht direkt ausspricht) auf der Stufe der Association bei der Verarbeitung einer methodischen Einheit. Dabei ist man gar nicht in der Lage, nur solche Personen mit einander zu vergleichen, die historisch betrachtet, in Zusammenhang stehen.

Bezüglich der Anlehnung des Geschichtsunterrichts an den Geographieunterricht bemerkt Rosenburg: »Wir ziehen die Geographie als Grundlage der Geschichte heran und verbinden somit beide Fächer auf naturgemäfse Weise.« Wenn man nicht weifs, was vorher gesagt ist, und in Anbetracht zieht, dafs gleich darnach auf Herders bekanntes Wort hingewiesen wird: »Die Geographie ist die Basis der Geschichte, und die Geschichte ist nichts, als eine in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker«, könnte man bei dem Ausdruck Grundlage einen Zusammenhang mit Harnisch und einen strikten Gegensatz gegen die Herbart-Zillersche Konzentration vermuten, die die Geographie von der Geschichte determiniert sein läfst. Schaut man aber näher zu, so findet man Gedanken ausgedrückt, denen kein Mensch widersprechen wird.

In der Herbartschen Schule wird jeder Stoff nur einmal im Laufe der ganzen Schulzeit behandelt. Ein Vorteil dieses Verfahrens ist folgender: Jedes Jahr bringt neuen Stoff, des Schülers Interesse wird also lebendig erhalten. Dazu macht Rosenburg folgende Randbemerkung: »Ist bei der konzentrischen Methode auch der Fall.« Wir erlauben uns zu seiner Randbemerkung folgende Fufsnote: »Durchaus nicht in demselben Mafse.« Ferner meint Rosenburg, es läge die Gefahr vor, dafs die zuerst behandelten Stoffe während der letzten Schuljahre dem Gedächtnis entschwinden. Wir halten dies

bei der immanenten Repetition für ausgeschlossen. Weiter bemerkt Rosenburg: »Der Lehrplan nach den kulturhistorischen Stufen eignet sich nur für die achtklassige Schule. Für Schulsysteme mit weniger Klassen ist er undurchführbar.« Die Verhandlungen namentlich der letzten Jahre im Verein für wissenschaftliche Pädagogik haben die Haltlosigkeit dieses schon oft gehörten Vorwurfes ergeben. Es werde hier nur auf Florins und Hollkamms Arbeiten verwiesen.

Rosenburg ist Anhänger der konzentrischen »Methode« und zwar nicht der erläuternd objektiv konzentrischen Methode, die den Stoff hauptsächlich mit Rücksicht auf den Stoff verteilt und den ganzen Geschichtsstoff lückenlos schon beim ersten Kursus darbietet, auch nicht der erweiternd objektiv konzentrischen Methode, bei der (wie bei Spiefs und Berlet) jeder Kursus besondere, in sich abgeschlossene Geschichtsbilder bietet, sondern der subjektiv konzentrischen Methode. Diese berücksichtigt bei der Stoffverteilung vor allem das Subjekt des Unterrichts, den Kindesgeist. Sie verteilt den Stoff auf die verschiedenen Kreise nach folgenden Grundsätzen:

I. In jedem Kreise kehren im ganzen dieselben Geschichtsbilder wieder. (Nur in Mittelschulen und höheren Mädchenschulen treten mehrere neue Bilder hinzu.)

II. Auf jeder Stufe werden aus den Geschichtsbildern die Züge dargeboten, die der geistigen Kräftigkeit des Schülers entsprechen, denen er also volles Interesse entgegen bringt. Während bei Spiefs und Berlet neue Bilder als Erweiterung des Gesamtstoffes auftreten, bringt die subjektiv konzentrische Methode neue Züge zu demselben Bilde. Sie verfährt also ausbauend, während Spiefs und Berlet neubauend vorgehen. Letzteren ist Vervollständigung des Geschichtsstoffes die Hauptsache, den Anhängern der subjektiv konzentrischen Methode die Vertiefung.

Rosenburg giebt der ersten Formalstufe den Namen Grundlegung; die vierte nennt er Lehrgewinn. Wir finden dazu keinen Beifall. Wozu die an allen Ecken und Enden (wir möchten dies nicht blofs auf das vorliegende Buch, ja auf dieses in geringerem Mafse angewendet wissen) auftauchenden neuen Termini, wenn sie keine wirkliche Verbesserung bringen? Mit der blofsen neuen Bezeichnung ist niemandem gedient. Der Ausdruck Vorbereitung scheint uns das Wesen dieser Stufe viel charakteristischer zu bezeichnen als der Ausdruck Grundlegung. Lehrgewinn giebt das Ergebnis der vierten Stufe, der Zusammenfassung an. Dieser letztere Terminus drückt wie alle anderen Stufen die unterrichtliche Thätigkeit in ihrer Eigenart aus. Zudem möchten wir die sittlich-religiösen Wahrheiten, die doch auch durch die Zusammenfassung formuliert werden, nicht als Lehren bezeichnen.

Der Verfasser benutzt bei der Vorbereitung auch »Quellenstücke von geringerem Umfang, wenn ihr Inhalt a) das Interesse weckt und erhöht, b) vorerläuternd für die zu behandelnde Geschichte ist«. Erwünscht wäre es uns, wenn das Gesagte durch eine Reihe von Beispielen verdeutlicht würde; denn im allgemeinen halten wir streng daran fest, dafs Quellenstücke auf der Stufe der Darbietung zu verwenden seien.

Unter den Sammlungen historischer Gedichte möchten wir auch die von den Verfassern der Reinschen Schuljahre herausgegebene genannt wissen.

Auf die Verwertung der Quellen, der historischen Gedichte, der Karte, der historischen Abbildungen, der Gegenstände der Heimat ist recht gründlich eingegangen worden. Auch den darstellenden Unterricht behandelt Rosenburg eingehend. Diese Unterrichtsform soll nach Rosenburg nur auf der Oberstufe angewendet werden. Ziller, Just u. a. haben nachgewiesen, dafs sie auch auf den unteren Stufen zur Anwendung gelangen kann. Als Ergebnis seiner Untersuchungen über den darstellenden Unterricht bezeichnet Rosenburg folgendes: »Das darstellende Lehrverfahren gestaltet den Unterricht ein-

heitlicher, fruchtbarer und interessanter; denn es treibt den Schüler zur Selbstthätigkeit, gewährt ihm die Freude am Selbsterworbenen und erhöht seinen Lerneifer. Das darstellende Lehrverfahren ist das kunstvollste und darum schwerste, die Blüte der Unterrichtskunst. Es setzt beim Lehrer voraus: 1. die vollkommenste Beherrschung des Stoffes; 2. genaue Kenntnis der Schüler, Sicherheit in der Beurteilung der einzelnen; 3. Klarheit des Denkens, Schnelligkeit in der Auffassung und Wertschätzung der Antworten, Gewandtheit in der Fortführung des Unterrichtsfadens; 4. straffe Schulzucht, um stets die Schüler in der Gewalt zu behalten und alle Störungen zu verhüten; 5. energische Selbstzucht, um nicht in die Weite fort- und in die Breite abzuschweifen und so das Interesse zu töten. S. 78, Z. 19 v. o. mufs es übrigens statt VI. heifsen: IV.

Um für die Vielseitigkeit des Buches einen Beleg zu geben, soll hier eine Reihe aufeinander folgender Kapitelüberschriften aus dem vierten Teile angeführt werden: Die Wiederholung im Geschichtsunterricht. Was ist Besonderes zum Unterrichtsverfahren in der Heimatsgeschichte zu bemerken? Besondere Bemerkungen zum Verfahren im kulturgeschichtlichen Unterricht. Wie weckt und fördert der Geschichtsunterricht das Verständnis für die Bedeutung der Kolonieen? Das Geschichtsbuch des Schülers. Das Schullesebuch als Hilfsmittel des Geschichtsunterrichts. Die Wandtafel nebst Kreide im Geschichtsunterricht. Die Vorbereitung des Lehrers. Wie dient die Schülerbibliothek dem Geschichtsunterricht? Eigentümlichkeiten des Geschichtsunterrichts an Mädchenschulen. Wie unterscheidet sich der Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe von dem auf der Oberstufe? Wie fördert der Geschichtsunterricht Kenntnis der Gesellschaftskunde (welche Verfassungskunde und Volkswirtschaftslehre einschliefst)? Der Geschichtsunterricht in der Fortbildungsschule.

Der fünfte Teil bietet eine Geschichte der Methodik des Geschichtsunterrichts. Hierbei schöpft der Verfasser ersichtlich hauptsächlich aus Albert Richters grundlegender Arbeit in Kehrs Geschichte der Methodik. Zu ändern ist bei einer neuen Auflage das Todesjahr des Amos Comenius. Auch andere geben ja gleich dem Verfasser das Jahr 1670 an. Seit Prof. Jaroslaw Golls Nachforschungen in Narden nimmt man aber ziemlich bestimmt den 22. Oktober 1671 als Comenius' Todestag an.

§ 96 bietet einen Litteraturnachweis. Hierzu erlaubt sich der Unterzeichnete die Bemerkung, dafs seine Arbeit über Quellen im Geschichtsunterricht (Neue Bahnen, 1892, 6 ff.) etwas verändert in demselben Verlage (Behrend in Gotha) als besonderes Schriftchen erschienen ist.

Die Verwendbarkeit der Rosenburgschen Methodik wird durch zwei am Schlusse gebotene Register (Sach- und Namenregister) noch gehoben.

Wenn wir im vorstehenden das Werk eingehend betrachtet, nicht gar zu selten auch unseren abweichenden Standpunkt gekennzeichnet haben, so ist dies deswegen geschehen, weil wir es für eine sehr beachtenswerte Erscheinung auf dem methodischen Gebiete halten. Der Verfasser sucht sich einen objektiven Standpunkt zu wahren und urteilt aus Theorie und Praxis heraus im allgemeinen recht gründlich. [1])

Schulitz. Adolf Rude.

---

[1]) In Nr. 3 unserer Zeitschrift soll der Standpunkt der »vermittelnden Pädagogik« einer kurzen Beleuchtung unterzogen werden. Die Schriftleitung.

D Aus der Fachpresse

I. Aus der philosophischen Fachpresse.

1. Monatshefte der Comenius-Gesellschaft. Von Keller. Bd. 2, Hft. 6 und 7. 1893.

Die kirchliche Reformbewegung in England im 14. Jahrhundert und ihre Aufnahme und Durchführung in Böhmen. Von Loserth. Quellen und Forschungen.

Mitteilungen der Comenius-Gesellschaft. Jahrg. 1, Juni und Juli 1893.

Volksschulen. Von Keller. Rundschau.

2. Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. Von Commer. Bd. 7, Hft. 4.

Die sogenannte Aseität Gottes als konstitutives Prinzip seiner Wesenheit. Von G. Feldner. Quaestiones quodlibetales. Von Esser.

3. Philosophisches Jahrbuch. Von Gutberlet. Bd. 6, Hft. 3.

Über die aktuale Bestimmtheit des unendlich Kleinen. Von Pohle. Paulsens philosophisches System. Von Gutberlet. Der Substanzbegriff bei Cartesius im Zusammenhang mit der scholastischen und neuern Philosophie. Von Ludewig. Widerstreiten die Wunder den Naturgesetzen? Von Pfeifer. Gassendis Skeptizismus und seine Stellung zum Materialismus. Von Kiefl. Herder und die Geschichtsphilosophie. Von Adlhoch. Rezensionen und Nachrichten.

4. Natur und Offenbarung. Münster. Bd. 38 und 39, 12.

Aristoteles und die Pflanzenseele. Von Rüpplin. Gehirn und Gedächtnis. Von A. Wiegand. Zur Klärung in Sachen der Atomhypothese. Von A. Linsmeier. Das Naturschöne in der mikroskopischen Welt. Von Pfeifer.

5. Stimmen aus Maria-Laach. Freiburg i. B. Bd. 43 und 44.

Der Darwinismus in der Erkenntnislehre. Von K. Frick. Die Idee der Gerechtigkeit in den sozialistischen Systemen. Von Pesch. Die alten Gottesbeweise und die moderne Wissenschaft. Von Ganderoth.

6. Revue de Métaphysique et de Morale. Von X. Léon. N. 4. Juillet 1893.

Correspondance entre Maine de Biran et André-Marie Ampère, communiquée par M. A. Bertrand (1re partie). Sully Prudhomme, de l'Académie française. Sur l'origine de la vie terrestre. C. Riquier. De l'idée de nombre considérée comme fondement des sciences mathématiques. La philosophie au Collège de France.

Notes critiques: Encore à propos de Zenon d'Élée.— I. F. Evellin: Le mouvement et les partisans des indivisibles. — II. G. Lechalas: Note sur les arguments de Zenon d'Élée. — III. Milhaud: Réponse à M. Brochard. L. Brunschvigg. — La philosophie de l'inconscient, par Desdonits. Th. Ruyssen.— Rickert: Der Gegenstand der Erkenntnis.

7. Revue philosophique de la France et de l'Étranger. Mai 1893.

L. Dauriac. Psychologie du musicien. I. L'Évolution des aptitudes musicales. — Houssay, la Sociabilité et la Morale chez les animaux. — Marchesini, Sur les idées générales.

Notes et discussions: Gruber, Questionnaire sur l'audition colorée, figurée, illuminée. — F. Paulhan, l'Attention et les Images. — B. Bourdon, une Illusion d'optique.— G. Sorel, Science et Socialisme.

8. Revue pathologique et mentale. Analyses et comptes rendus. Laboratoire de psychologie physiologique. Revue des périodiques. Juin 1893.

Y. Delage, la Nouvelle Théorie de l'hérédité de Weismann. — J.-M. Charcot et A. Binet, un Calculateur du type visuel. — L. Dauriac, Psychologie du musicien. II. L'oreille musicale.

Revue générale: G. Tarde, Questions sociales (Durkheim, Gumplowicz, Novicow). — Analyses et comptes rendus. Revue des Périodiques étrangers. Travaux du laboratoire de Psychologie.

9. Revue internationale de sociologie. Mai-juin 1893.

Léon Duguit, Un Séminaire de Sociologie. — Louis Gumplowicz, les Anciennes Populations de la Hongrie. — G. Tarde, les Monades et la Science sociale (suite). — Maurice Travers, Questions ouvrières anglaises: l'échelle mobile des salaires.

Chronique du mouvement social, Suisse, par G. Renard et Virgile Rossel.

Notes et Discussions: Note sur l'enseignement des Sciences sociales aux États-Unis, par F. Faure. — Revue des livres. — Revue des Périodiques.

10. Revue Thomiste. (n° 2.)

Le Précurseur, par le Fr. Ollivier.— Comment on hypnotise, par le R. P. Coconnier. — Le Néo-Molinisme et le Paléo-Thomisme, par le R. P. Berthier. — Les Idées cosmographiques d'Albert le Grand et de saint Thomas et la découverte de l'Amérique, par le R. P. Mandonnet. — La Recherche du premier principe dans les écoles philosophiques de la Grèce, par le Fr. A. Villard. — Coup d'œil sur l'Histoire de la Géologie, par R. de Girard. — Revue des Revues.

11. Mind. (juillet 1893.)

Prof. Jones, Idealism and Epistemology. — F. Granger, Aristotles' Theory of Reason. — H. Laurie, Methods of Inductive Inquiry. — E.-T. Dixion, On the Distinction between real and verbal Propositions. — Dr. James Ward, Assimilation and Association.

Discussions: The original Datum of Space Consciousness, W. James. — Prof. James on Simple Resemblance, F.-H. Bradly. — Recent Developments of the Doctrine of Sub-Conscious Process, Hillen Dendy.

12. International Journal of Ethics.

Josiah Royce, On certain Psychological Aspects of Moral Training. — William Smart, The Place of Industry in the social Organism. — C.-N. Starcke, On Human Marriage. — S. Alexander, Character and Conduct. — G. Simmel, Moral Deficiencies as determining intellectual Functions.

Discussions: The nature of Ethical Science, J. J. Mackenzie. — Moral distinctions, J. Muirhead. — C. Boirac, Reply to a Review.

Book reviews.

13. The Monist. A quarterly magazine. Editor: Dr. Paul Carus. Chicago, Oktober 1892. The Open Curt Publishing Co. Vol. 3, No. 1.

Contents: Charles S. Peirce, Man's Glassy Essence. — Prof. E. D. Cope, The Future of Thought in Amerika. — Dr. Felix L. Oswald, Mental Mummies. — Dr. Alfred Binet, The Nervous Ganglia of Insects. — Prof. Rich. Garbe, Hindu Monism. Who were its Authors, Priests or Warriors? — Dr. Paul Carus, The Idea of Necessity: Its Basis and its Scope. — Literary Correspondence. Criticisms and Discussions. Book Reviews. Periodicals.

14. Rivista italiana di filosofia. Prof. Luigi Ferri, mai-juin, 1893.

Dandolo, La dottrina della memoria in Cartesio, Malebranche e Spinoza. — G. Mantovani, La psicologia come scienzia sperimentale. — A. Valdarnini, Un nuovo trattato di Filosofia della Na-

tura. — N.-R. D'Alfonso, Lo spettro dell' Amleto.

15. **Bibliografia.** Bollettino pedagogico e filosofico. Anno VII. Vol. I.

Sommario: F. Tocco, La Psicologia della Suggestione. — A. Nagy, Lo sdoppiamento della personalità. — N. Fornelli, Il criterio per la scelta delle cognizioni. — Bibliografia. — Bollettino pedagogico e filosofico. — Bollettino letterario. — Rivisti estere. — Recenti publicazioni.

II. Aus der pädagogischen Fachpresse.

Prof. Kraus: »Die Beobachtungsaufgaben im physikalischen Unterricht.« Ö. Schulb. 1893. VI.

Den Ausgangspunkt des Unterrichts bildet die Beobachtung der Naturerscheinung. Zur Erweiterung des Erfahrungskreises der Schüler müssen dieselben zum planmäßigen Beobachten der Natur angeleitet werden. Die Beobachtungsaufgaben umfassen nicht nur solche Naturerscheinungen, die ohne unser Zuthun vor sich gehen, sondern erstrecken sich auch auf Versuche, welche die Schüler mit den einfachsten Hilfsmitteln anstellen können. Die Unterstufe macht im Anschauungsunterrichte die Schüler mit den auffallendsten Naturerscheinungen, bekannt. Die Mittelstufe erweitert den Erfahrungskreis bezüglich dieser Erscheinungen durch fortgesetzte Beobachtungen. Die Oberstufe giebt die Erklärung der schwierigeren beobachteten Erscheinungen.

Dr. P. Bergemann: »Wie wird die Heimatkunde ihrer sozialethischen Aufgabe gerecht?« D. Bl. f. e. U. 1893, Nr. 20—23.

Ergebnis: Das Kind lernt die Heimat lieben, indem es dieselbe gründlich kennen lernt. Insbesondere wecke und stärke man des Kindes Interesse für Tier- und Pflanzenwelt und menschliche Verhältnisse. Man bringe ihm die heimische Natur durch Verknüpfung mit sinnigen Märchen näher; man rufe geschichtlichen Sinn und geschichtliches Verständnis wach, indem man es die heimische Sage und Geschichte mit besonderer Berücksichtigung des kulturhistorischen Moments und stets von der Anschauung ausgehend und an diese anknüpfend, kennen lehrt. So wird am Schlusse des heimatkundlichen Unterrichts das heimatliche Landschaftsbild — dessen geographisches Verständnis natürlich nebenher auch erschlossen sein muſs — es wie ein guter Freund anschauen, den es durch täglichen vertrauten Umgang liebgewonnen, der ihm täglich neue Rätselfragen aufgiebt, in dessen Wesen es schätzenswerte Einblicke gethan, und dessen Antlitz mit den charakteristischen Zügen sich ihm tief ins Herz geprägt hat. Und wie es seine Heimat liebt, so wird es auch das weitere Vaterland jetzt lieben lernen, welches es im ferneren Unterrichte kennen lernt, und das es auf Schritt und Tritt an jene erinnert.

O. Hempel: »Die Darstellung der Heimat mit besonderer Berücksichtigung des Reliefs«. Deutsche Schulpraxis 1893, No. 4. 5.

Verfasser verteidigt das Relief gegen die durch den Vorwurf der »Überhöhung« entstandene Gegnerschaft. Daſs miſsliche Höhenverhältnisse und die Wahl des Maſsstabes eine Verstärkung der Vertikalen geradezu erheischen, geht, abgesehen davon, daſs der Schüler ohne Anblick des Reliefs in noch viel höherem Maſse an den Irrtum der Über- oder Unterschätzung verfällt, aus folgenden Gründen hervor: Da das Auge eine Höhe zur jeweiligen Horizontalebene, nicht zur Gesamtoberfläche der Erde in Vergleich stellt und beim projektiven Erfassen beider Ausdehnungen die Horizontale eine wesentliche Verkürzung erfährt, so repräsentiert sich die Höhe in einem viel bedeutenderen

Mafse, als es in Wirklichkeit ist. Andererseits kann das Verständnis des Schülers für Mafsverhältnisse, insbesondere Flächenverhältnisse niemals die Ausgestaltung erfahren, um bei Wahrnehmungen von Erhabenheiten über das Gröfsenverhältnis der Horizontalen zur Vertikalen Reflexionen von Richtigkeit bewerkstelligen zu können. Da fernerhin das Relief im Schulgebrauche meist aus der Vogelschau betrachtet wird und seine Erhabenheiten als auf den Grund verkürzt erscheinen, so ist zum Zwecke der Deutlichkeit, wie auch Beseitigung der sich einstellenden Täuschung, eine Verstärkung der Höhen in entsprechender Weise geradezu geboten. Zuletzt erhält die nicht abzuleugnende Thatsache der Unwahrheit reliefartiger Darstellung durch den Hinweis auf gleiche Beschaffenheit plankartographischer Darstellung eine gewisse Entschuldigung vor Gegnern des Reliefs.

M. Tschamler: »Die Blankettkarte.« Deutscher Lehrerfreund 1893. No. 4. 10.

Verfasser verlangt als Übergang von Natur und Relief zur Plankarte ein vor den Augen der Schüler entstehendes Kartenbild, das das plastische Ansehen des Reliefs haben und doch der Schulwandkarte gleichen müfste. Eine solche Karte können wir erzeugen, wenn wir, die einseitige Beleuchtung der Gebirge voraussetzend, die Schraffierung auf der Lichtseite gelb-grün, auf der Schattenseite grau durchführen. Bedenken wir nun, dafs die Karte vor den Augen der Schüler entstehen soll, so ist sofort klar, dafs an eine freie Handzeichnung des Lehrers nicht gedacht sein kann. Denken wir uns eine Karte, welche für das Auge des Schülers weifs, d. h. leer erscheint, für den Lehrer aber die ganze Schulwandkarte hochgeprägt enthält. Reiben wir die Prägung mit den entsprechenden trockenen, staubförmigen Farben mittelst Tampons aus Baumwollenzeug ein, überfahren die ebenfalls hochgeprägten Flufsläufe mit Blaustift, Eisenbahnen mit Rotstfft und die Schrift mit Schwarzstift, so können wir durch diese einfachen Manipulationen bei einiger Übung ein zauberhaft rasches und wunderbar schönes Kartenbild herstellen.

Prof. Bornemann: »Zur katechetischen Behandlung des ersten Artikels im Lutherischen Katechismus.« Neue päd. Ztg. 1893. No. 18—20.

Ist Luthers Erklärung wirklich das vielgepriesene wertvolle Kleinod, so halte man auch alle fremdartigen hineingeflickten Gedanken fern und lerne wieder einfach, kindlich und volkstümlich verstehen, was einfach, kindlich und volkstümlich gemeint und gesagt ist. Ist sie wirklich eine Erklärung, dann will sie ihrerseits nicht erst wieder »erklärt«, sondern nur anschaulich gemacht und in ihrer Brauchbarkeit für das Leben angewandt sein. Nach der mit Verständnis erfolgten Einprägung gilt es also, die Lutherische Erklärung als allein mafsgebende deutliche Grundlage der Besprechung zu benutzen und je nach der ihr selbst innewohnenden Eigenart und Gliederung möglichst lebendig und anschaulich in ihrem Sinn, ihrem Wert und ihrer Anwendung zum Bewufstsein zu bringen. In diesem Sinne bietet Bornemann eine Reihe von Unterrichtsskizzen zum 1. Artikel.

—r.



A Abhandlungen

Neuere Arbeiten über das Gefühl

Von

O. Flügel

I.

Die Einteilung der geistigen Thätigkeiten in Denken, Fühlen und Wollen hat bekanntlich durch Herbart eine bedeutende Umgestaltung erfahren. Sowohl durch die Erfahrung, als auch durch seine psychologische Erklärung hat er gezeigt, wie in jedem geistigen Geschehen alles dreies, Vorstellen, Fühlen und Begehren thätig ist, kein Begehren ohne Vorstellen und Fühlen, und kein Denken, in welchem nicht durch den Ablauf der Gedanken Lust- und Unlustgefühle, Begehrungen und Verabscheuungen sich geltend machen: selbst das abstrakteste Denken ist nie ganz davon frei. Ja das gilt schon von der einzelnen Empfindung, sofern sie einen gewissen Ton hat und sofern sie bereits andere Empfindungen oder Vorstellungen in der Seele antrifft und sich mit diesen in ein bestimmtes Verhältnis setzen mufs, oder sofern sie das Gemeingefühl durch ihren Eintritt stört, plötzlich unterbricht oder nach und nach abändert. Dies bewirkt es, dafs schon der Eintritt einer Empfindung mit gewissen Gefühlen und Begehrungen verknüpft sein kann.

Diese Erkenntnis ist jetzt ziemlich allgemein geworden, auch Ziegler hat sie sich angeeignet.[1]) Sein Buch, auf welches zunächst eingegangen werden soll, sucht überall einen Zusammenhang der

---

[1]) Theobald Ziegler, Professor der Philosophie an der Universität Strafsburg: Das Gefühl. Eine psychologische Untersuchung. 328 S. Stuttgart, Goeschen 1893.

geistigen Thätigkeiten untereinander darzuthun, insbesondere ist es bemüht, überall den Zusammenhang mit dem Gefühl aufzuweisen. Darum wird hier fast der ganze Inhalt der Psychologie herangezogen, ja es wird nicht nur über alle geistigen Thätigkeiten geredet, auch über Gefühlsäufserungen, wie die Ausdrucksbewegungen, Spiel, Kunst, Sprache, Kultur und Kultus; sogar, wenn auch für den heutigen Standpunkt der Kenntnis in dieser Beziehung sehr dürftig, über die Abnormitäten des Gefühls in Geisteskrankheiten und im Hypnotismus.

Eine Eigentümlichkeit des Verfassers ist, dafs er keine Gelegenheit vorübergehen läfst, etwas gegen Herbart zu sagen, sogar, wie man sehen wird, in sehr ungebührlichen Ausdrücken. Gleichwohl wandelt er in sehr vielen Stücken psychologischer Betrachtung in Herbarts Bahnen, wenn auch in sehr unvollkommener Weise.

Gleich zu Anfang S. 13 meint er, dafs die Herbartsche Psychologie mit ihrem Vorstellungsmechanismus, in den sie das ganze Seelenleben auflöste, dem Gefühl am allerwenigstens beikommen konnte. Hier hat Verfasser eine sehr mangelhafte Darstellung der Herbartschen Psychologie aufgenommen, als könnte diese allein dem Denken und Vorstellen gerecht werden. Das gerade Gegenteil ist der Fall. Nach Herbart mufs jede geistige Thätigkeit, wie z. B. auch der blofse Gedanke des Widerspruchs von gewissen stärkeren oder schwächeren Gefühlen begleitet sein. Also gerade mit diesem Gedanken, der sich als Grundgedanke durch das ganze Buch zieht, steht Verfasser durchaus nicht im Gegensatz zu Herbart, wie er meint. Nur mit Rücksicht auf das Überwiegen der einen oder anderen Thätigkeitsform kann man eine wirkliche geistige Thätigkeit Denken oder Gefühl oder Begehren nennen. Und wenn wiederholt z. B. 38 und 278 gesagt wird, eine Empfindung oder ein Wille komme nur durch das Gefühl zum Bewufstsein, so bedeutet das nichts anderes, als dafs der vorhergehende Bewufstseinszustand jedesmal durch das Eintreten eines anderen z. B. durch eine Empfindung oder eine Begehrung gestört oder abgeändert werde. Eine solche Abänderung wird stets von einem, wenn auch noch so leisen Gefühlston des Angenehmen oder Unangenehmen, der Lust oder Unlust begleitet sein. Eine Empfindung oder ein Wille kommt durch das Gefühl zum Bewufstsein, heifst also wohl weiter nichts, der betreffende Zustand kommt thatsächlich zum Bewufstsein. Ein Unterschied wird nicht gemacht zwischen den Ausdrücken: er kommt ins Bewufstsein, oder: ich werde mir desselben bewufst.

Das letzere führt zur Apperzeption. Hier wiederholt Verfasser die oft berichtigten Ansichten, als ob Herbart bei der Apperzeption

vom Gefühl und Begehren absähe. (46.) Ferner, als müsse sich nach HERBART in allen Fällen die apperzipierende Gruppe umgestaltend auf die zu apperzipierende verhalten. Wenn Verfasser in beiden Fällen die Berichtigung anbringt, dafs bei dem Prozefs der Apperzeption auch Gefühle und Begehrungen mitwirken, und dafs unter Umständen auch die zu apperzipierende Gruppe nicht umgestaltet werde, ja zuweilen die ältere umgestalte, so nähert er sich damit der Lehre HERBARTS, die er zu berichtigen glaubt.[1]) Ferner eignet er sich den oft gemachten Vorwurf gegen HERBARTS Lehre von der Apperzeption an, es fehle ihr die Spontaneität. Es ist begreiflich, wie WUNDT und andere, bei denen das Geschehen zuletzt auf ein ursachloses, absolutes Werden oder Wollen hinausläuft, diesen Vorwurf erheben können. Auch der Verfasser, der, wie er bekennt, (327) mit dem Pantheismus Ernst macht, mufs zuletzt eine Spontaneität im Sinne des ursachlosen Geschehens annehmen. Allein an dieser Stelle, wo es sich um die Spontaneität bei der Apperzeption handelt, also um die absolute Freiheit des Ich oder des Wollens, da spricht er wohl von dem Vermissen der Spontaneität bei HERBART, lehrt aber thatsächlich ganz im Sinne HERBARTS die Gesetzlichkeit des betreffenden Vorganges. »Gerade, weil der Mensch neben den Reizen und isolierten Gefühlen sich vor allem durch seinen Charakter, sein Ich bestimmen läfst, so handelt er, obgleich determiniert, doch spontan, ist er selbst die Ursache seiner Handlungen und für sie verantwortlich, weil alles aus dem Ich hervor- und durch dasselbe hindurchgeht.« (300.) Dies wird noch weiter ausgeführt in dem Sinne, dafs dabei oft durch eine kleine Ursache eine grofse Wirkung hervorgebracht werde, dafs oft ein Wort einen Sturm in mir entfesselt, der mein ganzes Seelenleben schüttelt u. s. w.

Verfasser weist hierbei ganz richtig auf die durch die Apperzeption angesammelten und durch ein Wort ausgelösten geistigen Kräfte hin und verwirft es ausdrücklich, hierbei von einer »schöpferischen Synthesis« zu reden. (301.) Kurz, er spricht ganz im Sinne HERBARTS von der geistigen Spontaneität, und es hat den Anschein, als wollte er mit dem Ausdrucke, bei HERBART fehle bei der Apperzeption die Spontaneität, nur nicht hinter anderen Gegnern HERBARTS zurückbleiben, die ihm eine »mechanische Auffassung« zuschreiben. (43.) An der WUNDTschen Lehre von der Apperzeption gefällt dem Verfasser, dafs der Wille als Ursache der Apperzeption gelte und so »ein Einheitsband für alle die verschiedenen und mannigfaltigen Bewufstseins-

[1]) Siehe Zeitschrift für exakte Philosophie. Bd. XVII. S. 190 ff.

inhalte gewonnen werde: Als dem Vielen und Wechselnden gegenüber steht der eine Wille, und weil wir in allem Apperzipieren diese Einheit (des Willens) spüren, so ist die Apperzeption die Grundlage des einheitlichen und einigenden Selbstbewufstseins. In dieser Beziehung wird man fraglos der Wundtschen Theorie den Vorzug vor der Herbartschen einräumen müssen.« (45.) Allein hier ist gerade der schwache Punkt der Wundtschen Lehre. Wir spüren wohl in vielen Fällen den Einflufs des Willens auf die Apperzeption, aber wir spüren auch in vielen Fällen, dafs Apperzeptionen zu stande kommen ohne und gegen unseren Willen.[1] Wundt hilft sich hier bekanntlich mit der Annahme von unbewufsten Willenshandlungen, aber selbst wenn Verfasser dies billigte, so könnte man doch unbewufste Willenshandlungen nicht spüren. Was unbewufst ist, läfst sich nicht spüren.

Aufserdem verwirft Verfasser ganz entschieden sowohl die Unbewufstheit, als die Spontaneität des Willens im Sinne Wundts. Man fragt also, worin sieht er den Vorteil der Wundtschen Lehre vor der Herbarts? Die Vorwürfe, welche Wundt dagegen macht, billigt er selbst nicht, und die er selbst erhebt, treffen nicht Herbarts Lehre, sondern nur das Gebild, was er sich fälschlich davon gemacht hat. Auch der Einwand ist gegenstandslos: »woher bei Herbart die erste Apperzeption? Es müssen immer erst Vorstellungsmassen da sein, ehe apperzipiert werden kann.« (43.)

Wieso ist das ein Einwand? Wo keine apperzipierenden Vorstellungen vorhanden sind, kann natürlich nicht apperzipiert werden, oder es wird falsch apperzipiert, wie das die Erfahrung genugsam lehrt. Warum sollen die ersten Vorstellungen nicht auch bei fehlender Apperzeption gewonnen werden? Und wiederum ist es ganz richtig, wenn Verfasser S. 54 sagt, bei denen, welche die betreffenden Erfahrungen zum erstenmale machen, wo also noch nicht apperzipiert wird, müssen sich mit dem Neuen, Ungewohnten besondere Gefühle geltend machen. Dabei wird hinzugesetzt: »bei dem Vielerfahrenen dagegen wird jeder Reiz als alter Bekannter kühl und gleichgiltig hingenommen, weil ihm alsbald die gewohnten Dispositionen entgegenkommen und antworten«. Das ist aber nur halb wahr. Es kann so sein, dafs das Gewohnte ohne besondere Gefühle apperzipiert wird, es können sich hierbei aber auch sehr lebhafte Gefühle geltend machen, freilich ganz andere als bei dem, in welchem die apperzipierenden

[1]) Siehe Zeitschrift für exakte Philosophie. Bd. XVIII. S. 56 ff.

Vorstellungen erst entstehen, der sich also der betreffenden Erfahrung gegenüber zunächst nur perzipierend verhält.

In der Lehre von der Apperzeption hätte Verfasser auch suchen sollen, was er bei der Ideenassociation vermifst, dafs nämlich dabei zu wenig Rücksicht auf die Gefühle genommen werde. »Wer gedrückt ist, dem kommen lauter Erinnerungen und Vorstellungen, die seine Hoffnung mindern, seine Niedergeschlagenheit vermehren; wer Angst hat, sieht überall Schreckbilder und Spukgestalten, und wer lustig ist, der ist voll guter Dinge.« (151.) Es ist gewifs ganz in der Lehre von der Apperzeption begründet, dafs in dem Ängstlichen die jetzt regsamen Gedanken und Gefühle der Angst die Rolle der apperzipierenden Reihen spielen, und dafs diese leicht verwandte Vorstellungen bemerken, die Erfahrungen in ihrem Sinne deuten, dagegen Entgegengesetztes gar nicht oder nur wenig auf sich wirken lassen. Verfasser hätte noch weiter gehen können. Auch wenn ich selbst lustig bin, werde ich mit einem Trauernden doch von Gegenständen reden, die dessen Stimmung entsprechen. Es werden also in mir, dem Lustigen, durch den Verkehr mit dem Trauernden traurige Gedanken reproduziert. Das sind alles einfache Fälle der Apperzeption, welche ja ganz auf der Ideenassociation beruht.

Noch einige andere Beispiele, wo er glaubt, HERBART verbessern zu müssen und wo die als eigne geläuterte vorgetragene Verbesserung mit der Lehre HERBARTS zusammentrifft.

Er will nachweisen, dafs die Gefühle nicht abgeleitete Seelenzustände sind, wie HERBART lehre, sondern etwas Ursprüngliches. 110. Hier waltet ein schon mehrfach gerügtes Mifsverständnis hinsichtlich des Wortes »ursprünglich« ob.[1]) Wenn HERBART die Gefühle abgeleitete, nicht ursprüngliche Zustände nennt, so meint er damit, sie sind zusammengesetzte Zustände, zusammengesetzt aus einfacheren Zuständen, die man entweder wie bei den betonten Empfindungen nicht in ihre einzelnen Elemente auflösen kann, oder wo wie bei den ästhetischen und intellektuellen u. a. Gefühlen eine solche Analyse möglich ist. Aber daran hat HERBART nicht gedacht, zu leugnen, dafs Gefühle etwas Ursprüngliches im zeitlichen Sinne sind. »Gefühle und Begierden sind frühere Produkte aus mehreren Empfindungen — frühere als Vorstellungen.«[2]) Erst aus dem Gemeingefühl lösen sich die klareren Empfindungen ab, erst aus den ganzen Komplexen heben sich bestimmte Vorstellungen hervor.

---

[1]) Zeitschrift für exakte Philosophie. Bd. XIII. S. 377 und Bd. XVI. S. 433 ff.
[2]) ZILLER: HERBARTsche Reliquien 1871, S. 344.

Es nimmt sich daher etwas sonderbar aus, wenn Verfasser, wie er meint im Gegensatz zu HERBART, auf die betonten Empfindungen hinweist und hervorhebt, dafs sogar die ersten scheinbar einfachen Empfindungen, namentlich des Geruchs, des Geschmackes und des Tastens nie ohne Gefühlsartiges, nie ohne einen bestimmten Ton auftreten, und dafs dieser Ton erst im Laufe der Zeit bei den Gesichts- und Gehörempfindungen sich mehr verliere. »Daraus, fährt er S. 53 fort, liefse sich vielleicht der Schlufs ziehen, dafs die Komponenten der jederzeit zusammengesetzten Wahrnehmung und letztlich somit diese selbst nichts anderes als Gefühl und dafs das Ursprüngliche der Empfindung Gefühl sei, Wahrnehmung und Vorstellung aber gewissermafsen nur erkaltete und abgestumpfte Gefühlskomplexe.«

Um so auffallender ist es, wenn Verfasser sich hier nicht blofs eine Polemik, sondern geradezu ein Schelten auf HERBART erlaubt, oder wie soll man es mit einem anständigen Worte bezeichnen, wenn es S. 51 heifst: durch die Beziehung des Bewufstseins zum Gefühl verschwindet die kindliche Vorstellung HERBARTS, als ob die Seele gewissermafsen ein Hohlraum wäre, der in zwei Abteilungen zerfiele — eine obere Hälfte, erleuchtet und erfüllt mit sichtbaren, d. h. bewufsten Vorstellungen und Bildern; die andere, unten in Dunkel gehüllt und angefüllt mit dunkeln, in dieser Nacht unsichtbar bleibenden Bildern, den thatsächlich vorhandenen aber unbewufsten Vorstellungen. Dabei sei bemerkt, dafs Verfasser an die Stelle der gehemmten Vorstellungen gar nichts anderes zu setzen weifs. Er spricht S. 38 von einem allmählichen Verschwimmen und Versinken der Vorstellungen, »sie sinken langsam in das Dunkel des Unbewufsten hinab.« »Zwar giebt es keine völlig unbewufsten Vorstellungen, sondern was wir so nennen, sind ganz schwache, dunkle Vorstellungen, die petites perceptions LEIBNITZENS.« (51.) Ist das etwas anderes als gehemmte Vorstellungen, selbst der Vergleich der ganz oder teilweis gehemmten Vorstellungen mit den petites perceptions bei LEIBNITZ wird von HERBART mehr als einmal gemacht. Wenn nun aber Verfasser zu diesen dunklen Vorstellungen hinzusetzt, »die in Wahrheit keine Vorstellungen, sondern Gefühle sind«, so ist das nicht richtig und widerspricht der Erfahrung. Ganz verdunkelte oder ganz vergessene Vorstellungen sind keine Gefühle, sind überhaupt keine Bewufstseinsvorgänge mehr, hingegen in den teilweis verdunkelten Vorstellungen ist der Sitz für mancherlei Gefühle zu suchen. Das meint wohl der Verfasser auch. Nur die Lust an der Polemik gegen HERBART hat ihn etwas über das Ziel hinaus geführt.

Gehen wir zur Lehre vom Ich. Zuerst die Bemerkung, HERBART

habe sich »die Sache nach zwei Seiten hin zu einfach vorgestellt«. Einmal habe er die Gefühle nicht beachtet, die für das Ich ebenso wichtig seien, als die Vorstellungen, und dann fehle die Hauptsache, nämlich die Spontaneität, statt dessen sei bei Herbart nur Mechanismus. (57.) Es sind also dieselben zwei Punkte, wie bei der Apperzeption. Der erste beruht auf einer willkürlichen mangelhaften Auffassung der Herbartschen Lehre, die überall Gefühle und Begehrungen sowenig vom Ich trennt, wie die Vorstellungen. Dabei sei auch daran erinnert, dafs wenn schon nicht immer Gefühle und Begehrungen ausdrücklich genannt werden, diese doch nach Herbart ganz und gar in den Vorstellungsreihen begründet sind, und was den einen begegnet, auch die andern trifft. Aufserdem erinnere man sich an den philosophischen Sprachgebrauch der damaligen Zeit. Bei Fichte, Reinhold u. a. wird mit dem Worte Vorstellung sehr häufig jeder geistige Zustand bezeichnet, wie wir etwa sagen: der Gedankenkreis, wobei auch die Gemütszustände mit eingeschlossen sind.

Der andere Punkt, die Spontaneität betreffend, ist schon bei der Apperzeption erledigt. Verfasser selbst hat keinen anderen Begriff der Spontaneität des Ich, als ihn Herbart sehr genau entwickelt hat, das Ich erlangt allmählich eine solche Macht über den ganzen Gedankenkreis des Wollens und Handelns eines Individuums, dafs es, um mit dem Verfasser zu reden, eine causa, ja die entscheidende causa wird.

Nach diesen Ausstellungen wird nun das Selbstbewufstsein ganz in der Art der Herbartschen Psychologie, wenn auch mit häufiger Polemik gegen Herbart entwickelt.

Es wird beschrieben, wie das Ich ein beständig wechselndes in seinen Bestandteilen, und wie doch eine Einheit und Kontinuität nicht zu verkennen ist. Es wird gesagt, wie das Ich sich erst als eigner Leib auffasse oder fühle, wie es sich erweitert, nach aufsen projiziert, Äufseres für lebendig und für ein Ich zu halten geneigt ist, wie es sich dann von dem Äufseren unterscheidet, nur die Innenwelt zu sich rechne, und wiederum zu einem Wir ausdehne u. s. w. Kurz, man wird überall die Gedanken wiederfinden, die ja auch seit Herbart Gemeingut der Psychologie geworden sind.

Von den Gefühlen behandelt Verfasser zunächst die Gefühle des Angenehmen und Unangenehmen oder die betonten Empfindungen. Dabei wendet er sich gegen die Herbartianer, die körperliche Gefühle nicht gelten lassen wollen und zwar ihrer spiritualistischen Theorie von dem Seelenreal zu liebe. (76.) Was ist an diesem Vorwurfe begründet? Nahlowsky möchte bekanntlich zur deutlicheren

Unterscheidung die betonten Empfindungen nicht Gefühle nennen, sondern den Namen Gefühl für die Gefühle der Lust, des Ästhetischen u. s. w. vorbehalten. Dafs aber das Angenehme und Unangenehme Gefühle sind, daran zweifelt er nicht, es ist dies nur ein besonderer Sprachgebrauch.[1] Verfasser läfst sich hier auf einen blofsen Wortstreit ein und er hat doch recht, wenn er S. 299 bemerkt, das Leben sei zu einem Streit um Worte zu ernsthaft.

Er hätte aus der ganzen Herbartschen psychologischen Litteratur ersehen können, dafs überall die körperlichen oder sinnlichen Gefühle oder die des Angenehmen und Unangenehmen oder die betonten Empfindungen zu den Gefühlen gerechnet werden. Wie aber dies alles begründet sein soll in »der spiritualistischen Theorie vom Seelenreal« ist nicht zu erkennen.

Ebenso sonderbar ist es, wenn er wieder gegen Herbart bemerkt, so primitiv und einfach sei doch eine Empfindung nicht, vielmehr könne man an jeder Empfindung dreierlei unterscheiden: Qualität, Stärke und Ton. (76.) Jeder, der auch nur einen flüchtigen Blick in ein psychologisches Lehrbuch der Herbartschen Schule gethan hat, wird staunen, wie man uns belehren will über Dinge, die wohl nirgends so ausführlich und scharf als gerade hier vorgetragen werden. Von dem Ton der Empfindung sagt er nun wieder ganz in der Weise Herbarts, hierin beruhe das Gefühlsartige der Empfindung, dies könne aber bei dem sinnlich Angenehmen nicht wie bei den ästhetischen Gefühlen »analysiert und Urteilen zu Grunde gelegt und in Urteilen dargelegt und durch solche sogar begründet werden«. (131.)

Bei den ästhetischen Gefühlen ergeht sich Verfasser abermals zunächst in einer Polemik gegen Herbarts Formalästhetik und redet oft so, als meine man unter Form nur die äufsere Form, die Glätte, den Reim, Rhythmus u. s. w. und beachtet nicht, dafs auch das, was Verfasser Inhalt nennt, wie Gesinnung, Charakter u. s. w. auf Verhältnissen einer Mehrheit von Elementen, also wieder auf Form im Sinne Herbarts beruht. Oder wenn er bemerkt, dafs zuweilen auch das Unsymmetrische, das Knorrige gefalle, ist das nicht auch Form?

Verfasser ist gar nicht bemüht, die verschiedenen Arten des Gefallens zu unterscheiden, er nennt jede Art des Gefallens ästhetisch, auch das sinnlich Angenehme, auch die aus der Begehrung entsprungene Lust. So meint er: »Zur Schönheit der Rose gehört doch offenbar ihr Duft mit; nimmt man ihr den, so verliert sie mit dem sinnlich Angenehmen des Geruchs auch an rein ästhetischer Wohl-

[1] Siehe Zeitschrift für exakte Philosophie. Bd. XVI. S. 129 ff.

gefälligkeit.« (118.) Das ist ohne Zweifel eine Erweiterung des gewöhnlichen und wissenschaftlichen Sprachgebrauches, darnach rechnet man den Empfindungston, also Geruch nicht zu dem Ästhetischen.[1]) Wählt Verfasser einen anderen Sprachgebrauch, so mag er das thun, aber zur Klarheit trägt das nicht bei. Will man alles, was an der Rose gefällt, ästhetisch nennen, dann wird der Rosenzüchter sagen: eine Rose, sie mag sonst noch so schön sein, hat für mich gar keinen Wert, wenn ich nicht den richtigen Namen weifs. Gehört auch der Name zu der ästhetischen Wohlgefälligkeit der Rose? Verfasser ist nahe daran, er meint S. 131: »ein starker Bodensatz des Individuellen bleibt auch bei dem Ästhetischen, ein nicht weiter abzuleitender irrationeller Individualismus, der teils auf angeborene Idiosynkratien, Anti- und Sympathieen, teils auf Associationen, Jugendeindrücke, Gewöhnungen und dergl. ganz persönliche Faktoren zurückgeht u. s. w.« Dafs alles dies unser Urteil mit bestimmt, ist keine Frage, aber man pflegt doch von dem, was individuell gefällt, das zu unterscheiden, was ästhetisch wohlgefällig ist, denn auch hier, bemerkt Verfasser S. 131 mit Recht, erhebt sich der Anspruch der Gesetzmäfsigkeit und Allgemeingiltigkeit.

Das eigentlich Ausschlaggebende bei der ästhetischen Beurteilung sieht Verfasser in dem, was er mit Fischer die Einfühlung nennt. Wir denken uns in die Dinge hinein und suchen nachzufühlen, wie ihnen etwa zu Mute ist: wir ziehen im Geist mit den Wolken, fliegen mit dem Vogel, lodern mit dem Feuer, strecken uns mit der Tanne, kurz — versetzen uns in das Centrum der Dinge und sind und thun von innen heraus, was sie sind und thun. (125.)

Verfasser weifs in dieser Beziehung ganz artig zu schildern und geistreiche Betrachtungen anzustellen, aber wird man in solchen begleitenden Gefühlen das ästhetisch Wohlgefallende erblicken? Haben wir es hier nicht namentlich mit dem Selbstgefühl und damit verwandten Gefühlen zu thun? Doch Verfasser folgt auch hier seinem eignen Sprachgebrauch.

Hier hätte er sich zu eigen machen sollen, was die Herbartsche Psychologie über die Bewegungen der Vorstellungen lehrt, über die Gefühle, die aus dem Wechsel von Spannung und Lösung, von Begehrung und Befriedigung entspringen, dann würde er das Gefallen am Beweglichen, am Spiel nicht so künstlich ableiten, er hätte vielleicht auch die Arabeske nicht ganz bedeutungslos gefunden. Allein

[1]) Herbart (Einleitung, § 87) nennt die Verbindung des Angenehmen mit dem Schönen das Anmutige.

hier spielt wohl seine Theorie mit hinein, daſs das Gefühl und nicht die Begehrung das Ursprüngliche sein soll, daſs also um jeden Preis die Begehrung aus dem Gefühl und nicht umgekehrt abgeleitet werden soll. So weiſs er für die eigentlichen Lustgefühle an leicht gelingender Thätigkeit nur den ganz allgemein gehaltenen Grund anzugeben: Lust ist Leben, und jede Bethätigung der eignen Kraft ist Lust. Klingt es nicht ganz, als spräche er im Sinne HERBARTS von der Lust, die aus dem gleichzeitigen Ablauf mehrerer sich unterstützender Reihen entspringt, wenn er S. 161 sagt: »wenn alles logisch stimmt und klappt, wenn alles sich zum Ganzen fügt und ein einheitlicher Gedankenbau vor uns steht, wenn die architektonische Kunst der Systembildung ein durch Ordnung und Lückenlosigkeit, durch Symmetrie und Zusammenstimmung befriedigendes Ganze zu stande bringt, dann sind wir logisch befriedigt.« Auf die Frage, warum dies befriedigt, läſst Verfasser sich nicht ein, ihm genügt es, zu sagen, Lust ist Leben. Auſserdem wird wenigstens den Worten nach die Befriedigung aus dem »befriedigenden Ganzen« abgeleitet. Sonst sind seine Beschreibungen der verschiedenen intellektuellen Gefühle treffend und lebendig. Nur wenn er z. B. vom Stolz sagt, er ist nichts anderes als die Freude am Besitz der Ehre, an dem guten Urteil, das öffentlich über mich ergeht, das Gefühl des Gehobenseins durch die Gunst der öffentlichen Meinung, S. 173, so ist damit nicht der Stolz, sondern der Ehrgeiz, die Eitelkeit gekennzeichnet. Die Eitelkeit gründet sich auf die Zufriedenheit anderer mit uns, der Stolz auf die Zufriedenheit mit sich selbst.[1])

Hinsichtlich der sittlichen Gefühle kehrt mehr als einmal die Bemerkung wieder, es könne keine selbstlose Sittlichkeit geben, denn alles Wollen und Handeln müsse doch von einem Selbst, einem Ich ausgehen. Das ist jedenfalls eine sehr überflüssige Bemerkung, denn wenn sich etwas von selbst versteht, so ist es sicher dies. Unter selbstloser Liebe versteht man doch nicht eine unpersönliche. Das wäre ja Unsinn. Verfasser unterscheidet denn auch zwischen niederer (selbstischer) und höherer (selbstloser) Lust und rechnet zu der edelsten das Wohlgefallen am Sittlichen.

Das Sittliche selbst will er nicht wie HERBART als etwas Ästhetisches angesehen wissen: das Sittliche sei nicht immer schön und gefällig, es sei auch oft hart, rauh, pedantisch, nüchtern. Das ist wohl auch noch nicht geleugnet; näher besehen ist aber nicht das Sittliche rauh und hart, sondern eine solche Äuſserung des Sittlichen

[1]) DRBAL: Lehrbuch der empirischen Psychologie. S. 224. 1892.

ist nur nötig im Kampf mit dem Unsittlichen; wie überhaupt der Pflichtbegriff erst ein abgeleiteter Begriff für das Sittliche ist.

Verfasser hebt einen anderen Unterschied des Sittlichen vom Ästhetischen hervor und zwar ganz im Sinne Herbarts. Das Ästhetische haftet an äufseren Gegenständen, das Sittliche geht auf das Wollen; es dringt in den Kern der Persönlichkeit ein, haftet am Ich und hängt aufs engste zusammen mit dem Ichgefühl, mit dem Ich, sofern dieses sich als Kausalität, als Ursache seiner Handlungen erfafst. Daher das Gefühl der Verantwortlichkeit, nicht weil der Wille frei ist — das ist eine metaphysische und rein hypothetische Folgerung, sondern weil jede Handlung meine Handlung und weil ihre Folgen Folgen meines Handelns sind. (165.) Jeder Unbefangene wird zugeben, dafs sowohl diese Art, das Sittliche von dem Ästhetischen (im engeren Sinne) zu unterscheiden, als die Art der Freiheit oder Spontaneität des Ich ganz und gar Herbartsche Gedanken sind.

Dasselbe gilt von der Art, wie er das Wohlwollen vom Mitgefühl unterscheidet, dafs hier die Personen sich noch als Eins miteinander fühlen, dafs beim Wohlwollen die Personen sich ihrer Selbständigkeit bewufst sind, und die eine für die andere, als eine von mir unterschiedene fühlen. Dabei hätte bedacht werden sollen, dafs es nach dem Pantheismus streng genommen keine Selbständigkeit der einzelnen Personen giebt; Liebe kann in einem pantheistischen System immer nur im letzten Grunde Selbstliebe sein. Daher kann eigentliches Wohlwollen nur in einem pluralistischen, nicht in einem monistischen Systeme festgehalten werden. Streng genommen hätte also Verfasser den Unterschied von Mitgefühl und Wohlwollen gar nicht von Herbart herübernehmen dürfen. Ebenso ist es ein Gedanke, der mehrfach von Herbart angedeutet und später ausführlicher dargelegt ist, dafs psychologisch und historisch das Wohlwollen aus dem Mitleid, aus den natürlichen Gefühlen der Sympathie, überhaupt das Sittliche aus anfänglich egoistischen Gefühlen hervorgeht. Hier deutet Verfasser nur an, was sonst schon mehrfach dargelegt ist.[1]

Seine Behandlung des Sittlichen läuft zuletzt auf einen „wohlgemeinten Eudämonismus hinaus. Er unterscheidet auch hier nicht genau zwischen Lustgefühlen, die auf der Befriedigung von Begehrungen beruhen, und dem, was er wahres Glück, oder wahres Wohlsein nennt und womit er eben das Sittliche meint.

Die religiösen Gefühle werden ziemlich ausführlich behandelt. Verfasser weist dabei mehrfach auf Schleiermacher hin, der in der

[1] Flügel: Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. 1889. S. 67 ff.

Religion das Gefühl wieder zu Ehren gebracht, ja die Religion auf das Gefühl gegründet habe. Dies ist jedoch nur dem Worte nach richtig. Der Sache nach sind bei SCHLEIERMACHER allenfalls die einzelnen Gefühle der Abhängigkeit von einzelnen Hemmnissen Gefühle zu nennen, das aber, was er das schlechthinnige Abhängigkeitsgefühl nennt, ist kein Gefühl mehr, sondern ein ganz abstrakter Begriff.[1])

Von SCHLEIERMACHER und ähnlich spekulierenden Gelehrten rührt es wohl auch her, dafs Verfasser das religiöse Gefühl fast immer als ein Gefühl zu dem Unendlichen darzustellen sucht. Gott das Unendliche zu nennen, ist zwar bei gewissen Gelehrten sehr beliebt, aber sicher ist, dafs derjenige, welcher wirkliche religiöse Gefühle hat, Gott vielleicht den Unendlichen nennt, nie aber als das Unendliche sondern als eine Person denkt. Das Unendliche im strengen Sinne ist ein so abstrakter Begriff und zwar ohne jede Realität, dafs ihm niemand fromme Gefühle der Ehrerbietung entgegenbringen kann, abgesehen von einigen pantheistischen Gelehrten. Nennt der Fromme Gott den Unendlichen, so meint er immer eine Person, die freilich alle menschliche Personen an Macht, Weisheit und Güte unendlich übertrifft, aber doch niemals zu einem blofsen Begriff oder zu einer unpersönlichen Kraft oder Weltseele herabsinkt. Die ganze Ableitung der religiösen Gefühle aus dem Verhältnis des Endlichen zum Unendlichen entspricht den wirklichen religiösen Gefühlen nicht. Der Verfasser selbst rechnet die Gefühle der Dankbarkeit, der Hoffnung, der Ehrerbietung, der Demut u. s. w. zu den wesentlichen Bestandteilen der Religion, diese müssen aber sofort bei einiger Folgerichtigkeit im Denken verschwinden, sobald der Gegenstand dieser Gefühle im pantheistischen Sinne, wie Verfasser ausdrücklich thut, als ein Unendliches gedacht wird. Doch darauf geht Verfasser weniger ein, er begnügt sich, die religiösen Gefühle zu schildern nach ihrem subjektiven Verlauf und ihrer Äufserung im Kultus, ob ihnen Wahrheit im objektiven Sinne zukommt, darüber geht er hinweg mit der Bemerkung: »Wir haben keinen Grund darüber zu erschrecken, als ob (durch den Pantheismus, und mit der etwaigen Erkenntnis, dafs religiöse Gefühle ganz subjektive Erzeugnisse der Phantasie sind), den religiösen Vorstellungen die Wahrheit abgesprochen würde. Die höchsten und letzten Wahrheiten werden uns doch nicht blofs von den exakten Wissenschaften, sondern nicht zum wenigsten von unseren grofsen Dichtern als den Sehern der Menschheit geoffenbart, und ihre Deutungen von Welt und Leben sind doch nicht deshalb falsch, weil sie

[1]) THILO: Die Wissenschaftlichkeit der modernen spekulativen Theologie. 1851.

in schöner Form, in Bild und poetischer Gestaltung vor uns treten.« (187.) Hier wird in zweifacher Form der eigentliche Fragepunkt aus den Augen gerückt. Erstens hat niemand verlangt, dafs die exakten Wissenschaften religiöse Fragen über Welt und Leben befriedigend beantworten sollen; aber die religiösen Wahrheiten müssen verträglich sein mit den exakten Wissenschaften, müssen vor ihnen sich rechtfertigen lassen. Zweitens wird niemand darum eine Wahrheit verwerfen, weil sie in schöner Form gegeben ist, hier handelt es sich um die Frage, ob die betreffende angebliche Wahrheit lediglich auf Phantasie, auf Wünschen, auf subjektiven Bedürfnissen beruht.

Bei den Affekten hebt Verfasser wiederum hervor, dafs er ganz von Herbart abweiche; bei Herbart handle es sich lediglich um Anwesenheit und Abwesenheit von blofsen Vorstellungen, um eine Entleerung und Wiederfüllung des Bewufstseinshohlraums. (199.) Dann aber unterscheidet er ganz wie Herbart die Gefühle von Affekten und bemerkt, dafs man gewisse Gefühle, z. B. ästhetische und sittliche, bei aller Stärke und Tiefe nicht Affekte nennen wird. (195.) Ferner spricht er, wie ja auch die Thatsachen fordern, von Störung, Überreizung, Abweichung von der psychischen Normallage, Abweichung von dem gewöhnlichen ruhigen und gleichmäfsigen Vorstellungsverlauf, von dem Plötzlichen, Stofsweisen, dem Raptus, Chok, dafs beim Ärger die eine Vorstellung, die den Affekt hervorgerufen, im Vordergrund und Centrum unseres Vorstellungslebens bleibt, und in neuen und immer neuen Variationen wiederkehrt. (200.)

Er glaubt besonders darin Herbart berichtigen zu müssen, dafs die Affekte nicht nach der Überfüllung und Entleerung eingeteilt werden dürften, sondern dafs, wie Lotze bemerkt, in jedem Affekte Entleerung und Überfüllung abwechseln, Entleerung und Überfüllung also nur Stadien aller Affekte seien. Hätte er genauer bei Herbart nachgelesen, so würde er auch dies dort gefunden haben, wo bekanntlich für jeden Affekt mehrere Stadien angenommen werden.

Hinsichtlich der körperlichen Begleiterscheinungen, die ganz wesentlich zu den Affekten gehören, und worüber Herbart sehr eingehend und die verschiedenen Stadien des Affektes berücksichtigend behandelt, weist Verfasser auf Wundt hin, mit der ganz allgemein gehaltenen Bemerkung, dafs alle Affekte bedeutende körperliche Rückwirkungen nach sich ziehen. (195.)

Auf Wundt bezieht er sich auch hinsichtlich der Reflexbewegungen. »Ich folge in der Erklärung der Zweckmäfsigkeit der Reflexbewegungen im allgemeinen Wundt, ohne mich damit seiner Willenslehre anzuschliefsen.« (215.) Aber ist ein solcher Eklektizismus

möglich? Bei Wundt sind die zweckmäfsigen Reflexbewegungen Wirkungen eines vernünftig wirkenden, wennschon unbewufsten Willens. Ein solcher Wille ist zwar ein Widerspruch, aber es hat doch wenigstens scheinbaren Zusammenhang, die Zweckmäfsigkeit auf einen Willen zurückzuführen, wenn auch dieser Sinn sofort aufgehoben wird, sobald der betreffende Wille unbewufst, also auch vernunftlos handeln soll. Man sehe aber, wie Ziegler will, von einem solchen Willen ab, dann behält man nur einen bewufsten und vernünftigen Willen übrig, und Verfasser bemerkt S. 215: »So sind die zweckmäfsigen, aber scheinbar rein mechanischen Reflexbewegungen aus bewufsten, bevorzugten und gewollten hervorgegangen, sind nichts anderes, als durch Gewohnheit und Übung innerhalb der Gattung mechanisch gewordene Bewufstseinshandlungen.« Er denkt sich demnach, wie es scheint, den Vorgang in einem bestimmten Beispiele etwa so. Fällt zu helles Licht durch die Pupille, so verengert sich diese, erweitert sich jedoch wieder bei schwachem Licht. Diese Anpassung soll nun die Wirkung eines bewufsten, das Vernünftige bevorzugenden Willens sein. Nun fragt man, wessen Willen ist thätig? Des Individuums jedenfalls nicht. Denn wir haben es hier mit Bewegungsmuskeln zu thun, die gänzlich unserem Willen entzogen sind, überhaupt mit Vorgängen, von denen erst die Physiologie weifs, aber nicht der in dieser Wissenschaft ungebildete Mensch, oder das Tier, welches doch jene Anpassung so genau vornimmt. Es ist auch nicht so, dafs zu greller Lichtstrahl unmittelbar die das Sehloch umgebenden Zellen zu um so gröfserer Kontraktion reizt, je intensiver er ist. Der stärkste Lichtstrahl läfst die Pupille unbewegt, wenn der Sehnerv erblindet ist, während unter normalen Verhältnissen jede denselben treffende Reizung sofort eine entsprechende Verengerung des Sehlochs zur Folge hat. Die Mechanik des Vorganges ist bekanntlich die, dafs die Endigungen der Bewegungsnerven des Schliefsmuskels der Pupille und die Sehnervenendigungen im Gehirn in solchen näheren Leitungsbeziehungen zu einander stehen, dafs die Erregung der Sehnervenfasern immer sofort im Gehirn auf jene bewegenden Fasern des Pupillarmuskels übertragen wird, welcher dann notwendig das Sehloch verengt.

An einen bewufsten Willen des menschlichen oder tierischen Individuums, welches diese Mechanik gewählt hätte, läfst sich wohl hierbei nicht denken. Wenn Verfasser nun doch die Zweckmäfsigkeit der Reflexbewegungen auf einen bewufsten Willen wenigstens der Entstehung nach zurückführt, wer hat diesen Willen gehabt? An eine persönliche, zwecksetzende Intelligenz denkt der Verfasser

als Pantheist nicht, an einen unbewufsten Willen, wie Wundt, auch nicht, und doch an einen bewufsten Willen. Er denkt sich den Vorgang im Sinne der Darwinschen Theorie. Der Reiz, hier der helle Lichtstrahl, regt vielerlei Bewegungen an, die meisten davon sind ohne Sinn, zwecklos und führen nicht zu einem Ziele, eine dabei zufällig hervorgetretene Bewegung dient dazu, dem Reiz zu entsprechen, dadurch entsteht ein Lustgefühl und das Individuum wiederholt die Bewegung im wiederkehrenden Falle, und durch mehrfache Wiederholung wird die so bevorzugte Bewegung mechanisch. Dabei wird vorausgesetzt, dafs sich die ganze so überaus künstlich komplizierte zweckmäfsig wirkende Mechanik zufällig von selbst gemacht hat und bewufsterweise von Menschen und Tieren festgehalten ist. Man male sich eine solch zufällige Entstehung dieser Mechanik im einzelnen aus und halte dabei fest, dafs ein Versagen derselben wohl ein weniger deutliches Sehen zur Folge hat, dafs aber infolgedessen das betreffende Individuum nicht zu Grunde geht, also nicht ausgemerzt wird. Im übrigen verweist Verfasser hinsichtlich der Lehre vom Willen in der Herbartschen Psychologie auf eine Abhandlung von Külpe, die bereits in der Zeitschrift für exakte Philosophie[1]) ausführlich besprochen ist.

Die Ansichten Zieglers sind in dem Vorhergehenden meist im Anschlufs an Herbart besprochen, wie ja Verfasser selbst seine Anschauungen zumeist so entwickelt. Man wird dabei erkannt haben, dafs er das Metall der Herbartschen Psychologie in kleine Münze, oft mit recht undeutlichem Gepräge umgeschmolzen hat.

Wer über das Gefühl schreibt, der hat sich einen Gegenstand gewählt, bei dem es sehr wünschenswert ist, Rücksicht zu nehmen auf die Schilderungen der Dichter. Diese sind ja die berufenen Darsteller der Gemütszustände. Dies hat der Verfasser auch gethan, jedoch bei weitem nicht in dem Mafse, als man es von einem so umfangreichen Buche über das Gefühl erwarten darf. Freilich er weifs ja selbst wortreich, gefällig und anschaulich zu schildern. Ein anderer Vorzug seines Buches ist es, dafs er seinen theoretischen Ansichten, die er wohl andeutet, keinen Einflufs auf die Behandlung seines Gegenstandes gestattet. Bei den ästhetischen und religiösen Gefühlen schimmert ja sein pantheistischer Standpunkt durch, aber sonst verfährt er empirisch, wie er es anfangs verspricht, freilich auch ohne an den betreffenden Stellen anzudeuten, wo und wie eine weitergehende Untersuchung nach dem Träger der geistigen Erscheinungen einzusetzen hätte. Er sagt, darüber zu forschen fehlt ihm Zeit und

[1]) XVIII. S. 30.

Lust. Vielmehr will er die geistigen Erscheinungen in ihre Elemente auflösen. (16.) Aber dies letztere gelingt ihm nicht, ja er macht auch nur selten einen Versuch zu einer wirklichen Analyse der seelischen Zustände. Er begnügt sich überall mit einer Schilderung derselben und einigen Beispielen dafür. Sein Buch bietet des Unterhaltenden und Anregenden mancherlei, was es aber nur wenig bietet, ist, was der Titel verspricht, eine »psychologische Untersuchung« im streng wissenschaftlichen Sinne.

Zur sogenannten vermittelnden Pädagogik[1])

Von

W. Rein-Jena

In neuerer Zeit lasen wir zuweilen, auch auf dem Titelblatt eines Buches, dafs man nach den Grundsätzen der vermittelnden Pädagogik verfahren habe oder verfahren wolle.

Es drängt sich sogleich die Frage auf, zwischen wem soll denn vermittelt werden? Die Antwort kann nicht anders lauten, als: zwischen dem hergebrachten, geschichtlich Gewordenen und der Richtung der neueren Pädagogik, die von Herbart ihren Ausgangspunkt genommen und sich in teilweisen schroffen Gegensatz zu dem Traditionellen gesetzt hat.

Und worin soll die Vermittlung bestehen? Einfach darin, von dem Alten das Bewährte festzuhalten und von dem Neuen das Berechtigte aufzunehmen. Ganz schön. Aber nach welchen Grundsätzen soll dies geschehen? Hier liegt der Haken.

Kann eine sogenannte vermittelnde Pädagogik überhaupt Grundsätze haben? Wir müssen das verneinen. Sie besitzt ein Ziel, eben zu vermitteln, wie Mittler in Goethes Wahlverwandtschaften. Aber nach welchen Grundsätzen, auf welchen Wegen soll dies Ziel erreicht werden? Wer bestimmt denn, was bewährt ist an dem Alten, und was gut ist an dem Neuen? Thut es ein einzelner, so verfährt er so lange rein subjektiv, als er nicht objektive Grundsätze aufdeckt, nach denen er die Scheidung vornimmt. Sonst ist es ein rein gefühlsmäfsiges Verfahren; was der einzelne im Alten für bewährt hält, bewahrt er; was er vom Neuen für berechtigt hält, empfiehlt er. Aber woher nimmt er die Sanktion für seine Scheidung? Das ist nicht einzusehen. Beruft er sich etwa auf Verordnungen der Regierung, so beruft er sich auf Machtsprüche, deren wissenschaftliche Giltigkeit

[1]) Siehe 2. Heft dieser Zeitschrift, S. 164, Anmerkung.

nicht ohne weiteres erwiesen sein dürfte. Beruft er sich aber auf Grundsätze, so fällt er gerade dem anheim, das er verabscheut, das er flieht, nämlich einem System. Nur ein wohldurchdachtes, in sich geschlossenes System durchgearbeiteter Begriffe kann Grundsätze geben.

Ist die »vermittelnde Pädagogik« ein solches System? Ich kenne es nicht. Ich kenne nur Vermittlungs-Vorschläge und Versuche, die von einzelnen ausgehend rein subjektiver Natur sind, daher ohne wissenschaftlichen Wert. Sie können höchstens ein psychologisches Interesse beanspruchen, wie sich in einzelnen Köpfen die Rücksicht auf das Hergebrachte mit den herandrängenden Forderungen der neueren Pädagogik mischt. Sobald die vermittelnde Pädagogik Grundsätze aufstellen kann, wird sie zum System, das sich mit anderen auseinandersetzen mufs. Und bald wird wieder ein Mittler kommen, der neue Vermittlungs-Versuche mit dem neuen System macht — und so in infinitum!

Eine vermittelnde Pädagogik ist ein Widerspruch in sich, immer schwankend, bald den Mafsstab aus der Tradition nehmend und der Autorität des Gegebenen sich unterwerfend je nach Gefühl, Neigung oder Berechnung, bald den Mafsstab eines systematischen Lehrganzen billigend. Wo bleibt da die Konsequenz, die zwingende Notwendigkeit?

Übrigens ist es gar kein Charakteristikum der vermittelnden Pädagogik, das bewährte Alte festzuhalten. Das thut jedes pädagogische System. Keines fällt vom Himmel; es wächst aus dem bisher Erarbeiteten, aus den überlieferten Erfahrungen und Spekulationen heraus. Aber es geht freilich über dieselben hinaus, Mafsstäbe suchend und findend, an denen das Gewordene, das die Gegenwart Beherrschende gemessen werden soll. Was diesen höchsten Mafsstäben entspricht, bleibt, alles andere, das minderwertig befunden wird, mufs verschwinden und durch Neues ersetzt werden, das mit innerer Notwendigkeit aus dem Geist des Systems sich ergiebt, also wissenschaftlich begründet ist.

Nun kennen die Systematiker allerdings auch eine Vermittlung; aber sie ist wesentlich anderer Natur. Im System besitzen sie ein Ideal, wie anfechtbar und verbesserungsbedürftig es auch in einzelnen Teilen sein mag. Dieses Ideal wollen sie verwirklichen. Dabei stofsen sie auf das Gegebene, auf das historisch Gewordene in der Schulverfassung, im Lehrplan, in der Lehrweise. Dieses Gewordene ist nicht ohne weiteres zu beseitigen, denn es besteht, gehalten durch die Macht der Tradition, gestützt durch weltliche und kirchliche Autorität.

Da heifst es nun oft vermitteln, will man sich nicht den Kopf einrennen und alles preisgeben. Aber diese Vermittlung ist eine ganz

andere. Das Ideal bleibt bestehen. Die Frage lautet nur: Was von den erkannten, durch das System geforderten Wahrheiten läfst sich im gegenwärtigen Schulbetrieb jetzt verwirklichen, was mufs zurückgestellt werden auf bessere Zeiten?

Da gilt es freilich nur zu oft schmerzliche Konzessionen machen, Vermittlungen eingehen, die einen hart angehen. Aber deshalb wird das Bessere doch nie verleugnet, oder gar prinzipiell aufgegeben! Im Gegenteil. Immer und immer wieder heifst es dafür eintreten und die Gleichgesinnten zusammenschliefsen, um durch gemeinsames Vorgehen dem Guten zum Sieg zu verhelfen! Möchten doch Lehrervereine und Lehrerversammlungen hierfür ebenso mutig streiten, wie sie es für Hebung des Standes und für finanzielle Aufbesserung schon immer gethan haben.

Aber freilich gehören dazu Grundsätze und Einheit in den Grundsätzen. Wer eine solche Grundlage scheut, wird vermittelnder Pädagog ohne Grundsätze, d. h. er vertraut im wesentlichen dem bewährten Alten, sein pädagogisches Gewissen schläft allmählich ein. Behauptet er aber doch, als vermittelnder Pädagog Grundsätze zu besitzen, so mufs er sie klar aufzeigen, sonst halten wir den Satz für eine Phrase. Allerdings wird es sich zeigen, dafs, wenn er sie aufdeckt, ein Systematiker zum Vorschein kommt. Wo bleibt dann aber der Ruf: Es lebe die Vermittlung? —

Hier liegt eben ein prinzipieller Unterschied vor, über den man vor allem sich klar sein mufs. Auf der einen Seite geht man von den gegebenen Verhältnissen aus, weil man das historisch Gewordene ohne weiteres auch für das Vernünftige hält. Hier trifft man auf mancherlei nützliche Einzelvorschläge, die gelegentlich der Empirie, gelegentlich der Spekulation entstammend, zusammen ein unwirksames Flickwerk abgeben, weil die bestimmenden Prinzipien fehlen. Auf der anderen Seite geht man von diesen aus; auf ihrem Grund sucht man ein Idealbild der Erziehung zu entwerfen, ein System der Pädagogik, das einen Teil der sozialen Reformwissenschaft bildet. Die verheifsungsvolle Inschrift eines Gymnasialgebäudes: »Praesens imperfectum, perfectum futurum« ist das Losungswort jeder rationellen Erziehungstheorie.[1]) Wer ihren Geist erfafst hat, wird es verschmähen zu vermitteln; wer aber, in der Praxis stehend, vermitteln mufs dem Geiste des Guten zuwider, wird sich unter steten Schmerzen winden. Wem das Vermitteln zu Lustgefühlen verhilft, dem schlägt das Gewissen nicht. Er sagt: Praesens perfectum. Wohl ihm! —

[1]) Siehe § 1 des Systems der Pädagogik von Dr. A. Döring, Berlin 1894, S. 4. Wir werden auf das Buch zurückkommen.

Zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle an unseren Universitäten

Von

Otto W. Beyer in Leipzig-Gohlis

(Fortsetzung.)

Lebhaft für pädagogische Universitätsseminare mit Übungsschulen eingetreten ist Direktor Zange in Erfurt.[1]) Er ist Schüler des Zillerschen Seminars gewesen und schildert naturwahr und pietätvoll, wie sich in diesem Seminar das pädagogische Leben gestaltete. Auch Willmann[2]) hat sich für eine solche Einrichtung ausgesprochen. Ihm eigentümlich ist der Vorschlag, dieselbe noch durch ein »methodisches Seminar«[3]) zu erweitern. Dieses dreiteilige Institut denkt er sich folgendermafsen eingerichtet: »Den idealen Mittelpunkt mufs das Studium der Wissenschaft, der Erziehung und des Unterrichtes bilden, nach ihrer philosophischen, historischen und sozialwissenschaftlichen Seite; ihm dienen die Lehrvorträge und das pädagogische Seminar mit seinen theoretischen Übungen. Allein dieses Seminar ist ein Centrum ohne Flügel, wenn es nicht seine Ergänzung findet einesteils in der Übungsschule, welcher die Pflege der allgemeinen Methodik zufällt und die einem besonderen Vorsteher unterstellt werden kann, und anderenteils in dem methodischen Seminar, in welchem die einzelnen Schulwissenschaften von schulkundigen Fachgelehrten behandelt werden. Alle drei Institute aber müssen eine Einheit bilden und auch einen persönlichen Mittelpunkt haben.« »Ebenso tritt Professor Vogt[4]) für solche Seminare mit Übungsschulen ein, und in neuester Zeit hat Professor Adamek[5]) in Graz in einer sehr fleifsig gearbeiteten Schrift ebenfalls die Einrichtung akademischer Seminarübungsschulen und zwar »akademischer Seminarmittelschulen« (im österreich. Sinne des Wortes) empfohlen. Sein

[1]) Prof. Dr. Zange, Gymnasialseminare und die pädagogische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes. Halle, Waisenhaus, 1890.

[2]) Prof. Dr. Willmann, Die Vorbildung für das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. In pädagogisches Correspondenzblatt. Leipzig 1882. Nr. 1 u. 2.

[3]) Richard von Muth, Das methodische Seminar. Ein Vorschlag zur Reform des praktisch-akademischen Studiums. Wien, Lechner, 1880.

[4]) Prof. Dr. Vogt, Das päd. Universitäts-Seminar in seinem Verhältnis zu den in Preufsen und Österreich bestehenden gesetzlichen Vorschriften über die Bildung der Lehrer an höheren Schulen. Leipzig, Veit & Co., 1889.

[5]) Dr. Adamek, Die päd. Vorbildung für das Lehramt an der Mittelschule. Graz, Leuschner & Lubensky, 1892.

Plan für die pädagogische Vorbildung der zukünftigen Lehrer an höheren Schulen ist folgender: Vierjähriges Fachstudium, damit verbunden das Hören von Vorlesungen über Logik, Psychologie, Ethik, Physiologie, »vielleicht auch Anthropologie«, Teilnahme an den Arbeiten der philosophischen Gesellschaft, im 4. Jahre Hören der Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Im Laufe des Quadrienniums Kolloquium aus Logik, Psychologie, Ethik und Physiologie. Darauf die fachwissenschaftliche Lehramtsprüfung ohne schriftliche Arbeit aus dem Gebiete der Pädagogik. Darnach diejenige Thätigkeit, deren Ziel es ist, den Kandidaten mit dem praktischen Teile der Berufsarbeit vertraut zu machen. Dies geschieht durch Unterricht in der Seminarmittelschule. Die akademische Seminarmittelschule steht in enger Verbindung mit der Universität, befindet sich in der Universitätsstadt, und zwar bestehen an stark besuchten Universitäten ein akademisches Seminargymnasium und eine akademische Seminarrealschule. Vorsteher dieser Schule ist der »beziehungsweise ein« Professor für Pädagogik an der Universität. An stark besuchten Universitäten ist daher die Einrichtung von zwei Lehrstühlen für Pädagogik notwendig. An kleinen Universitäten würden die Kandidaten zur Einführung in solche Fächer, die am Gymnasium nicht vertreten sind, der Realschule des Ortes zuzuweisen sein, soweit nicht anderweit, z. B. durch Schaffung von Nebenklassen für den Unterricht in neueren Sprachen, in darstellender Geometrie u. s. w. dem Übel abgeholfen werden kann. Sie sollen aber deswegen den Belehrungen allgemeiner Art an dem Seminargymnasium nicht entzogen werden. Mit der akademischen Seminarmittelschule ist eine Elementarschule verbunden; der Lehrkörper, der aus fest angestellten Mittel- und Volksschullehrern besteht und an dessen Spitze der von Verwaltungsgeschäften möglichst entlastete Professor der Pädagogik als Leiter sich befindet, bildet gleichsam den Kern der an dieser Anstalt sich ihrem Berufe entgegenbildenden Lehrerwelt. Die unter staatlicher Aufsicht stehende Lehranstalt, deren Arbeiten wie denen aller übrigen Staatsmittelschulen ein festes Ziel gesteckt ist, geniefst in Bezug auf Ausgestaltung des Lehrplanes, Einrichtung des Schullebens vollständige Freiheit. Als Ideal schwebt die Einrichtung einer Musterschule vor. Der Erreichung dieses Zieles dienen eine möglichst reichhaltige, dem Zwecke der Anstalt angepafste Bibliothek, ein Schulmuseum. Die Anstalt hat das Recht, innerhalb des Rahmens, den die Forderungen der Ethik und der Geist der Wissenschaftlichkeit schaffen, Versuche darüber anzustellen, auf welche Weise das Ziel auf die beste, für das heranwachsende Geschlecht gedeihlichste Weise zu erreichen ist. Der Ein-

tritt der Kandidaten erfolgt nur am Beginn des Schuljahres. Ihre Verpflichtung läuft auf ein Jahr. Für Bedürftige sind Stipendien ausgesetzt. Immer mufs die praktische Schulung mit der Förderung theoretischer Einsicht gleichen Schritt halten. Dem Vorsteher und den Fachlehrern der Anstalt liegt es ob, die Kandidaten in die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer einzuführen; jetzt wird die Geschichte der Pädagogik ihren Wert erhalten; jetzt mögen Lektüre und Besprechung von Schriften bedeutenden pädagogischen Gehaltes stattfinden, Vorträge über Schulgesundheitspflege u. a. m. am Platze sein; in die Lösung dieser Aufgabe werden sich im wesentlichen der Leiter der Anstalt und der mit den Vorträgen über Schulgesundheitspflege betraute Professor der Hygiene teilen. Keine Prüfung am Ende des Seminarjahres. Das Zeugnis des Kandidaten ist vom Seminardirektor, dem Lehrer, dessen Leitung der Kandidat besonders zugewiesen war, und dem Aufsichtsbeamten auszustellen und bildet einen Bestandteil des Staatsprüfungszeugnisses, das nun zur Anstellung im Lehrfache befähigt.

Auf dem Boden des pädagogischen Universitäts-Seminars mit autonomer Übungschule bewegen sich ferner die Vorschläge des österreichischen Pädagogen Waldeck.[1]) Er hat sich dabei eng an die Praxis des Zillerschen Seminars angeschlossen, was sich sogar bis auf die eigentümlichen Benennungen der im Zillerschen Seminar geltenden Einrichtungen erstreckt. Man vergleiche Analyse, Synthese, Konzentrationsfragen, Wochenziel u. a. Nach Waldeck soll das akademische Seminar eine Anstalt sein, in der gelehrt und gelernt, nachgeforscht und umgebildet wird, in der der besseren Einsicht die Tradition ihren Platz räumt und kein Vorurteil sich behaupten kann. Ein solches Seminar »als das oberste Erziehungsinstitut für erziehende Kräfte im Staate würde vor allem die Dozenten zwingen, ihre Vorlesungen so einzurichten, dafs sie ineinander greifen müfsten«. »Die Staatserziehung wird dem akademischen Bürger den Weg vorzuzeichnen haben, der ihn zum sicheren Ziele führt, sie wird es aber ganz dem jugendlichen Geiste überlassen, für sein Wohl und Wehe zu sorgen.« »Wir brauchen somit eine Studienordnung ohne Gesetz für Lernfreiheit, eine Studienordnung, die eine absolut unvernünftige Auffassung gar nicht gestattet.« Beim Eintritt ins Seminar wird der Student zunächst nur Hospitant. Wie er sich die Reife zum Eintritt ins Seminar erworben hat, braucht das Seminar nicht zu kümmern; hier genügt

[1]) O. Waldeck, Grundzüge der wissenschaftlichen Pädagogik und das akademische Seminar. Leipzig, Mutze, 1881.

es, dafs diese Reife durch lebendige und erfolgreiche Teilnahme des jungen Mannes an akademischen Gesellschaften nachgewiesen ist. In Philosophie und Pädagogik mufs er bereits bewandert sein. Auch Geschichte der Philosophie und Pädagogik sollte er bereits gehört haben. Schon im dritten Semester seiner Studienzeit kann ein Student so weit vorgeschritten sein, dafs er mit Nutzen ins Seminar einzutreten vermag. Während seiner Hospitantenzeit kann er entweder Psychologie oder psychologische Pädagogik hören, auch kann er aus der Geschichte der Pädagogik oder aus der Geschichte der Philosophie sich mit einem einzelnen Autor eingehender beschäftigen. Mit dem Beginne des fünften Semesters kann der Hospitant als Praktikant ins Seminar aufgenommen werden, als welcher er wenigstens 2—3 Stunden wöchentlich zu unterrichten hat. Jetzt mufs er regelmäfsig beim Praktikum, Theoretikum und der Konferenz zugegen sein und nach seinen Kräften sich an den eben vorliegenden Aufgaben beteiligen, fleifsig weiter hospitieren und über seine Hospize im Hospizbuche berichten. Die Vorlesungen werden nun einen rein wissenschaftlichen Charakter annehmen können, da der Hörer nach vier Semestern über ein bedeutendes Wissen verfügen wird. Aus dem Stoffe der Vorlesungen holt sich nun der Unterricht des Seminars seinen Bedarf. Daraus ergiebt sich eine dreifache Tendenz des Seminars: »erstens, die organische Gliederung des von den Praktikanten gelieferten Unterrichtsmateriales im Sinne einer Einheit; zweitens, durch den Unterricht das Unterrichtsmaterial von allen überflüssigen und schädlichen Elementen zu säubern, zugleich aber dasselbe plastischer und gefügiger zu machen«. Dem ersten Zwecke dient das Theoretikum, dem zweiten das Praktikum, dem letzten die Konferenz. An der Spitze des Seminars steht der Professor der Pädagogik. Ihm zur Seite stehen so viele Oberlehrer, als die Seminarschule Klassen hat. Jeder Oberlehrer erhält eine Anzahl Praktikanten. »Unter Leitung des Direktors wird von den Oberlehrern das gesamte Unterrichtsmaterial im Sinne des Hauptzieles abgegrenzt, daraus das Ziel für jede einzelne Klasse näher bestimmt und dem entsprechenden Oberlehrer zugewiesen.« »Jeder Oberlehrer zerlegt das ihm zugefallene Unterrichtsmaterial in organische Einheiten, mit welchem Namen angedeutet sein soll, dafs »die Gedankenelemente aus den verschiedenen Erkenntnisgebieten zu einem Gebilde vereinigt sein müssen« und übergiebt einem jeden Praktikanten denjenigen Teil der Einheit, der seinem Fachstudium angehört. »In dieser Weise werden die Praktikanten einer und derselben Klasse durch das Unterrichtsmaterial gezwungen, dem Kinde die Elemente für eine Totalvorstellung zu bieten.« Die Praktikanten

haben nun das ihnen überwiesene Unterrichtsmaterial psychologisch zu gliedern nach Analyse, Synthese, Konzentrationsfragen und dem eigentlichen methodischen Material, d. h. solchen Gedanken, »die die Träger der ganzen Gedankenmasse sind, in denen der Schwerpunkt einer Reihe von Einheiten liegt. Solche Gedanken eignen sich am besten, den ganzen Gedankenkreis in Bewegung zu setzen.« Diese ausgearbeitete Vorbereitung wird dem Oberlehrer übergeben, gelangt durchgesehen und verbessert von diesem an den Direktor, der einzelne wichtige Punkte zum Gegenstande des Theoretikums macht, worauf die Präparation durch den Praktikanten ihre endgiltige Fassung erhält. Die Seminarschule hat acht Jahrgänge, nämlich vier Volksschulklassen und die vier ersten Klassen der Mittelschule (im österreichischen Sinne). Das würde mit dazu beitragen, im Verlaufe der Zeit das Kastenwesen der pädagogischen Kreise verschwinden zu machen.

Wir kommen jetzt β) zu den Universitäts-Seminaren ohne eigne Übungsschule.

Soll dabei nicht überhaupt auf Unterweisung im Unterrichten verzichtet werden, so bleibt keine weitere Wahl, als dafs man Schüler irgend einer Schule sich für gewisse Stunden ausborgt.« So verfahren z. B. Professor Hofmann in Leipzig, den wir vorhin als einen verständigen Freund der Übungsschule kennen gelernt haben, der sich aber in praxi mit »geborgten« Schülern begnügt, Professor Willmann in Prag, der ebenfalls grundsätzlich für eine Übungsschule ist, Professor Ziegler in Strafsburg, der dagegen von Übungsschulen nichts wissen will, Professor Richter in Leipzig, Professor Uhlig in Heidelberg u. a. So verfuhr auch der kürzlich verstorbene Professor Masius in Leipzig, und ähnlich war die Praxis im ehemaligen — jetzt aufgehobenen — pädagogischen Universitäts-Seminar zu Halle.[1]) Diese Übungen finden in den meisten Fällen alle acht Tage statt, und zwar jedesmal eine akademische Stunde, also 45 Minuten lang; bei Professor Willmann alle 8 oder 14 Tage. Ziegler und Hofmann sorgen auch dafür, dafs jeder Praktikant seine Lektion zweimal halten kann, damit er das zweite Mal zu verbessern vermag, was er das erste Mal falsch gemacht hat; bei Ziegler werden dazu dieselben Schüler benutzt, wie das erste Mal — sie bleiben überhaupt das ganze Jahr hindurch; bei Hofmann wird, indem er Privatklassen benutzt, mit den Schülern gewechselt.

Es ändert an der Sache sehr wenig, ob die »geborgten« Schüler,

[1]) Ähnliches hat auch Dr. J. B. Bähler vorgeschlagen in seiner Schrift: Die Einrichtung pädagogischer Seminare an Universitäten. Zürich, Schulthefs, 1873.

wie bei Professor HOFMANN, der Elementar- und Bürgerschule angehören oder, wie bei den übrigen Vertretern dieser Art pädagogischer Vorbildung, den höheren Schulen. Auch das macht nicht viel aus, ob dabei ganze Klassen oder ausgewählte Schüler zur Verwendung kommen. ZIEGLER in Strafsburg verwandte das ganze Jahr dieselben, 8—10 Schüler, »so dafs sich eine Art von Klassenbewufstsein und Klassenverhältnis, die Möglichkeit disziplinarer Beobachtungen und intellektueller Beurteilung der einzelnen herausbildet.« Endlich ist es auch von wenig Bedeutung, ob diese Schüler dem Leiter der Übungen sonst ganz fern stehen oder dessen eigner Schule angehören, wie bei RICHTER und UHLIG. Professor HOFMANN hat in sein Programm auch regelmäfsige Hospitierungen mit aufgenommen: jeden Montag besucht er mit sämtlichen Mitgliedern des Seminars eine Lehr- und Erziehungsanstalt, wohnt einer Unterrichtsstunde eines mustergiltigen Lehrers bei und nimmt Kenntnis von den sonst bemerkenswerten Einrichtungen der Schule. Auch richtet er es so ein, dafs seine Seminaristen auf diese Weise im Laufe eines Jahres nicht blofs alle Disziplinen auf allen Stufen zu hören bekommen, sondern auch mit allen Arten von Erziehungs- und Lehranstalten, die es am Orte giebt, bekannt werden. Das UHLIGsche Seminar zu Heidelberg hat eine eigenartige Einrichtung bezüglich der Unterrichtsübungen. Dieselben sind nämlich doppelter Art: 1. kleine Unterrichtsübungen mit ein oder zwei Schülern, mehr zum Zwecke der Exemplifikation dessen, was den Studenten vorher in den pädagogischen Besprechungen oder »Disputationen« nahe gebracht war, und eigentliche Praktika, denen ein Hospitieren des Studenten in der Klasse, in der er am nächsten Tage die Lehrprobe abhalten soll, sowie eine Vorbesprechung des Praktikums seitens des Direktors vorhergeht. Auch an den Gastbesuch des Studenten knüpfen sich Weisungen des Direktors, da derselbe gewöhnlich bei diesem Besuche ebenfalls mit gegenwärtig ist. In allen Seminaren dieser Art schliefst sich an das Praktikum eine Kritik an. Die theoretischen Unterweisungen bestehen aus Vorlesungen und theoretischen Übungen. Einen sehr breiten Raum nehmen diese theoretischen Unterweisungen im WILLMANNschen Seminar ein. Bei MASIUS (im königl. pädagogischen Seminar zu Leipzig) bestanden die Übungen in der Anfertigung von Arbeiten über Themata, die vom Direktor am Anfange des Semesters bekannt gegeben waren. Diese Arbeiten wurden Referenten übergeben, die sie, mit ihren Beurteilungen begleitet, dem Direktor zur abschliefsenden Kritik überreichten. UHLIG bietet aufser den Vorlesungen über Geschichte der Pädagogik, die zugleich eine Erörterung der Hauptprobleme des Unterrichts und der wichtigsten

pädagogischen Streitfragen der Gegenwart umfassen, noch die oben schon erwähnten Besprechungen pädagogischer Gegenstände samt Exemplifikationen in kleinen Unterrichtsübungen. Richter legt das Hauptgewicht auf den praktischen Teil der Kandidatenausbildung, Ziegler in Strafsburg hielt ursprünglich Unterrichtsübungen mit 8—10 Schülern, wie oben (S. 192) erwähnt, ist aber neuerdings veranlafst worden, dieselben aufzugeben und sich lediglich auf seine pädagogischen Vorlesungen zu beschränken. Hofmann verlangt in seiner Schrift zunächst als Voraussetzung der Teilnahme am pädagogischen Seminar Bekanntschaft mit dem System der Pädagogik, speziell der Didaktik und Methodik und will dann im Seminar, teils in Form des Lehrvortrags, teils in Form freier Diskussionen oder schriftlicher Arbeiten die spezifizierte Unterweisung in der methodischen Behandlung einer einzelnen Disziplin und deren Modifikation auf den einzelnen Lehrstufen, die Hinweisung auf gewisse besondere pädagogische, speziell vielleicht disziplinelle Rücksichten, die Besprechung einzelner wichtiger pädagogischer Fragen, die Klärung gewisser streitiger Punkte oder besonderer Schwierigkeiten u. s. w. bieten. Eine eigentümliche Stellung innerhalb dieser Gruppe nimmt Nohl[1]) ein. Zunächst läfst er sein pädagogisches Seminar durch das ganze akademische Triennium hindurchgehen. Er giebt in den ersten beiden Jahren den eigentlichen Unterricht in der Pädagogik und zwar in den beiden Zweigen derselben, der Erziehungs- und der Unterrichtslehre, und im letzten Jahre Gelegenheit und Anleitung zu praktischen Unterrichtsübungen. Die Einrichtung ist in ihren Grundzügen folgende: I. Seminarjahr. Sommersemester: Geschichte der Pädagogik. Zwei wöchentliche Stunden. Wintersemester: Pädagogik. a) Anthropologie als Grundlage der Pädagogik. b) Erziehungslehre. 2 Stunden. II. Seminarjahr. Sommersemester: Allgemeine Unterrichtslehre. 2 Stunden. Wintersemester: Spezielle Unterrichtslehre, besonders für Gymnasial- und Realanstalten und höhere Mädchenschulen. 2 Stunden. — Mit den akademischen Vorträgen sind angemessene Repetitionen in Verbindung zu bringen, in welchen der Sprache, resp. dem freien Vortrage der Seminaristen die gewissenhafteste Aufmerksamkeit zu widmen ist. — III. Seminarjahr. a) Die Unterrichtsübungen: 1. Sie finden in den beiden untersten Klassen einer höheren Lehranstalt statt, und zwar im Sommersemester in VI, im Wintersemester in V. In jedem Semester dieses Seminarjahres kommen alle wissenschaftlichen Lehrgegenstände der betreffenden Klasse vor. 2. Die Seminaristen werden in Sektionen

[1]) Cl. Nohl, Pädagogische Seminarien auf Universitäten. Neuwied, Heuser, 1876.

von nicht mehr als acht Mitgliedern geteilt. Auf jede Sektion entfallen zwei wöchentliche Übungsstunden, in jeder Stunde kommen 2—4 Seminaristen zum Unterrichten. Alle Mitglieder der Sektion müssen in den Übungsstunden anwesend sein. 3. Die Unfähigeren haben öfter und länger zu unterrichten, als die Fähigeren. Zeigt sich ein Seminarist für einen Lehrgegenstand absolut unfähig oder ungeeignet, so kann er vom Unterrichte in demselben entbunden werden, mufs aber auch diesem Gegenstande als Hörer beiwohnen. 4. Die Lehrübungen sind in der Regel und wenigstens in der ersten Zeit mit dem Leiter vorzubereiten. Die Zuhörer notieren, was ihnen bei der Lehrübung auffällt und bringen es bei der zu Beginn der nächsten Vorbereitungsstunde stattfindenden Kritik zur Sprache. 5. Diese gemeinsamen Vorbereitungen und die vorausgehende Besprechung der letzten Unterrichtsübungen finden in zwei wöchentlichen Stunden statt; zu ihnen haben sich sämtliche Sektionen vereinigt. 6. Diese Unterrichtsübungen leitet der betreffende Gymnasial- oder Realschuldirektor, der dafür Mitglied der philosophischen Fakultät ist. An seiner Lehranstalt geniefst er für seine Thätigkeit im Seminar entsprechende Erleichterungen. 7. Den Unterrichtsübungen wohnt stets der Klassenordinarius bei, dem schon deshalb in seiner Klasse die sämtlichen wissenschaftlichen Lehrstunden zugeteilt sein müssen. 8. Für die Unterrichtsübungen in den Lehrgegenständen, die in Sexta und Quinta nicht vorkommen, z. B. Mathematik, Physik u. s. w., werden aus den schwächeren Schülern der betreffenden Klassen Extraübungsabteilungen gebildet. Diese Unterrichtsübungen kann ausnahmsweise auch der betreffende Fachlehrer leiten. b) Das Hospitieren. In den mittleren und oberen Klassen finden Gastbesuche bei bewährten Lehrern statt, insbesondere in solchen Lektionen, die dem Unterrichte gröfsere Schwierigkeiten darbieten. Auch diese Versuche ordnet der Leiter der Unterrichtsübungen an. — Die Einrichtung der pädagogischen Seminare ist auf allen Universitäten dieselbe, die Teilnahme ist für alle Studierende, die sich dem höheren Lehrfache zu widmen gedenken, obligatorisch. Die Anstellungsfähigkeit wissenschaftlicher Lehrer und die Art ihrer Verwendung an höheren Lehranstalten wird wesentlich mitbedingt durch das für die einzelnen Lehrgegenstände spezifizierte Zeugnis der Teilnahme an dem gesamten Unterrichte des pädagogischen Seminars.

Neben dieser Gruppe pädagogischer Universitäts-Seminare, die, wenn auch ohne eigne Übungsschule, doch wenigstens Unterrichtsübungen haben, giebt es aber auch eine andere, die auf jegliche Unterweisung im Unterrichten verzichtet. Von dieser Art war das

Seminar, das seiner Zeit der Hegelianer Professor THAULOW in Kiel leitete.[1]) Er meint, von einem Seminar in dem Sinne einer eignen Anstalt, in der die Teilnehmer einige Jahre wohnten und unter Leitung eines Direktors praktische Übungen anstellten — er hat offenbar preufsische Verhältnisse im Auge —, könne gar nicht die Rede sein, es gehe aus dem Begriffe der Universität hervor, dafs sie in keiner Weise ein Institut in sich dulden könne, das aufserhalb der reinen Wissenschaft liege. »Ja, es mufs ferner noch feststehen, dafs ein pädagogisches Seminar praktische Übungen auch nicht einmal in dem Sinne dulden kann, als sollten die Teilnehmer dann und wann unter der Leitung eines Direktors in die Schulen gehen, daselbst katechisieren, interpretieren, Zucht und Disziplin üben. Ein einzelner Student kann dies, wenn sich ihm die Gelegenheit darbietet, aus seinem Antrieb thun, stillschweigend, niemals aber es kann Forderung der Universität sein.« Trotzdem nun THAULOW praktische Übungen abweist, hält er doch andererseits an der Forderung fest, dafs der Seminarist im Seminar praktischer und ausübender Lehrer und Erzieher werden müsse, weil er es für einen Mifsbrauch des Kindes hält, wenn man an ihm das Unterrichten und Erziehen lernen wolle. Dadurch begehe man den gröfsten Frevel, den man an einem Menschen (hier dem Zöglinge) begehen könne: man setze ihn herab zum Mittel. THAULOW hatte nun, um eine Übung im Unterrichten dennoch zu ermöglichen, die Einrichtung getroffen, dafs einer der Teilnehmer seines Seminars irgend ein Alter oder irgend eine Stufe eines Schülers in persona darstellte, wobei sogar das supponierte Naturell des fingierten Schülers festgestellt wurde und dafs an diesem »Phantom« nun die Unterrichtsübungen vorgenommen wurden. Es scheint aber, dafs er damit nicht viel Beifall gehabt hat; denn es heifst in einer Anmerkung: »dieses ist nur einmal zur Anwendung gekommen.« Aufser diesen »Übungen am Phantom« blieben für sein Seminar noch folgende »Funktionen«: 1. Vorträge der Seminaristen über pädagogische Themata. 2. Lösung pädagogisch-praktischer Probleme, d. h. Besprechung gewisser interessanter und schwieriger Erziehungsfälle. Beide Male mit nachfolgender Kritik von seiten der Teilnehmer. Es ist also das pädagogische Seminar THAULOWS im wesentlichen das, was wir gegenwärtig eine pädagogische Gesellschaft nennen würden. Solche pädagogische Gesellschaften erfreuen sich noch jetzt an manchen Universitäten einer grofsen Beliebtheit; und das ist sehr erklärlich; denn

[1]) Dr. G. THAULOW, Notwendigkeit und Bedeutung eines pädagogischen Seminars auf Universitäten und Geschichte meines Seminars. Berlin, Veit & Co., 1845.

es giebt noch heutzutage viele Universitätslehrer, die von der Universität jede Praxis fernhalten wollen. Hierher gehört auch das wissenschaftlich-pädagogische Praktikum des Professor Strümpell in Leipzig, das seine Stärke in der Anleitung der Studenten zu produktiver Arbeit auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaft hat.

B. Die Vorbildung von der Universität losgelöst.

c) Pädagogische Seminare, nicht mit der Universität in Verbindung. Die zweite grofse Gruppe von Einrichtungen zur pädagogischen Vorbildung der zukünftigen Lehrer an höheren Schulen will mit dieser Vorbildung die Universität in keiner Weise befafst wissen, sondern verlangt dafür eigne, von der Universität unabhängige pädagogische Hochschulen. So für Österreich Lindner[1]) und für unsere deutschen Verhältnisse v. Sallwürk.[2]) Lindner will in seiner pädagogischen Hochschule oder in seinem Pädagogium, wie er es auch nennt, keine eigne Übungsschule, da nicht die äufsere Technik des Unterrichts, »für welche die Übungsschule ein unentbehrliches Mittel ist«, das Ziel der Anstalt sein könne, sondern seine Veranstaltungen auf den Geist des Unterrichts und der Erziehung gerichtet sein müfsten. Statt dessen, da gleichwohl das praktische Moment ganz besonders hervorgekehrt werden mufs, ein »Praktikum« (in Form eines Konversatoriums und Disputatoriums) mit dem Charakter einer »Schulkasuistik«, auf Grund der Anschauungen, die die Hörer des Pädagogiums durch Hospitierungen und pädagogische Exkursionen gewonnen haben. Für Abiturienten der Mittelschule aufserdem noch Lehrversuche an den in der Universitätsstadt bestehenden entsprechenden Lehranstalten. Die Lehrfächer zerfallen in grundlegende Fächer und eigentliche Berufsfächer. Grundlegende Fächer sind: Ethik, Psychologie, Logik, Volkswirtschaftslehre, Grundzüge der Ästhetik. Eigentliche Berufsfächer: Allgemeine Pädagogik, allgemeine Didaktik, Geschichte der Pädagogik auf Grund der allgemeinen Kulturgeschichte, historische Entwickelung der Volksschule und österreichische Volksschulgesetzkunde, Encyklopädie des Unterrichtswesens, spezielle Methodik des Elementarunterrichts aller Unterrichtszweige, nebst praktischer Anleitung zum Verfahren der Veranschaulichung, spezielle Methodik des Sprachunterrichts, des naturwissenschaftlichen Unterrichts, des fremdsprachlichen Unterrichts, des Zeichnens, des Musikunterrichts (nebst musikalischer Harmonielehre), des Turnens, des Blinden- und Taubstummenunterrichts, der Idiotenanstalten und Ret-

---

[1]) Dr. G. A. Lindner, Die pädagogische Hochschule. Wien, Hölder, 1874.

[2]) Dr. E. v. Sallwürk, Das Staatsseminar für Pädagogik. Gotha, Behrend, 1890.

tungshäuser, des Kindergartens. Konversatorium über pädagogische Kasuistik und Litteratur, Schulgesundheitspflege. Zur Unterstützung des Unterrichts die nötigen Kabinette, Laboratorien, Werkstätten, Zeichnungs- und Musiksäle, Gärten u. s. w. Eine Spezialität der Anstalt müfste das Museum der Veranschaulichungsmittel werden, eine Art permanente Unterrichtsausstellung. Damit in Verbindung zu stehen hätten Werkstätten für Holz- und Papparbeiten, wo die in der Anstalt zu Tage getretenen Ideen, und zwar unter Teilnahme der Zöglinge selbst, ihre Verwirklichung finden könnten. Auf der Anstalt müfste Lehr- und Lernfreiheit herrschen. Für die Errichtung einer solchen Hochschule führt Lindner auch einen politischen Grund an: in dem Gedanken der Aufklärung liege der einigende Beziehungspunkt für die einander befehdenden politischen und nationalen Parteien der Gegenwart — das gegenseitige Verständnis müsse am Ende den gegenseitigen Hafs zum Schweigen bringen.

Man ersieht aus dieser kurzen Skizze, dafs auch Lindners Pädagogische Hochschule, trotzdem ihr eine eigne Übungsschule fehlt, doch zur Gattung der pädagogischen Seminare gehört.

Auch das Sallwürksche Staatsseminar für Pädagogik soll mit der Universität in keiner Verbindung stehen, weil Sallwürk der Meinung ist, der Beruf der Universität sei die Pflege und Förderung der reinen Wissenschaft. Am akademischen Herd habe bisher die Pädagogik als Aschenbrödel gesessen, es sei Zeit, ihr einen eignen Herd zu gründen — dann erst werde sich ein pädagogisches Standesgefühl bilden, in dem alle diejenigen geeinigt sein würden, denen die Erziehung der Jugend anvertraut sei. Sallwürk will der Universität die wissenschaftliche Betrachtung pädagogischer Materien auf allen Fachgebieten lassen, welche in das der Pädagogik eingreifen, aber von der Berufsvorbildung der Lehrer will er sie ganz und gar entbinden; diese sei vielmehr in ein Staatsseminar zu verlegen, und zwar aus drei Gründen: 1. um »für eine grofse Zahl von Lehrern, welche bei den jetzigen Verhältnissen ohne eigentliche Vorbildung für den Lehrerberuf und das Schulamt in Schuldienste treten, eine solche zu ermöglichen«; 2. um pädagogischem Wissen und pädagogischer Kunst an einer Stelle im Staate eine ausschliefsliche und eingehende Pflege zu verschaffen, womit gleichzeitig erreicht werde, dafs auch das Leben der Volksschullehrerseminare sich an den vom Staatsseminare angeregten Problemen und Diskussionen immer wieder von neuem erfrischen könnte und 3. um durch alles dies nach und nach die Bildung eines pädagogischen Standes mit ausgesprochenem Standesgefühle vorzubereiten, der einen bestimmenden Einflufs in allen Fragen der

öffentlichen Bildung und Erziehung als sein Recht fordert. Die Einrichtung dieses Staatsseminars denkt sich Verfasser folgendermafsen: Die Zöglinge des Staatsseminars haben ihre Fachbildung durch eine Staatsprüfung, die das Pädagogische noch nicht berücksichtigt, abgeschlossen. Mitglieder sind sonach zunächst die künftigen Lehrer der höheren Schulen, aber auch diejenigen Volksschullehrer, die durch ihr Wissen und bisheriges dienstliches Wirken die Aussicht eröffnet haben, dafs sie an Lehrerbildungsanstalten und als Schulaufsichtsbeamte nützliche Dienste leisten werden. Die Studieneinrichtung der Anstalt will ganz allgemein eine Berufsbildung des pädagogischen Standes geben. Sie beginnt mit einer Wissenschaftslehre d. i. einer Übersicht über das ganze Gebiet der Natur- und Geisteswissenschaften. Darauf folgt eine eigens für Zwecke der pädagogischen Bildung bearbeitete Kulturgeschichte, darnach Psychologie auf physiologischer Grundlage, sowie Ethik, die aber nicht zur Moral verknöchern darf und nur relative, keine absoluten Werte einführt. An sie schliefst sich die eigentliche Pädagogik und zwar a) leibliche Erziehung, b) sittliche Erziehung mit Lehre vom Unterrichte. Die Didaktik mufs psychologisch deduziert werden. Spezielle Didaktik ist nicht Gegenstand eines eignen Lehrvortrages, sondern wird an die praktischen Übungen angeschlossen. Nunmehr folgt Geschichte der Pädagogik. Zu den praktischen Übungen wird zunächst keine Übungsschule verwandt, sondern die ersten und rohesten didaktischen Versuche werden zunächst in einem Cötus von Seminaristen angestellt, die statt der Kinder dienen (vergl. oben Thaulow S. 194). Kritik und Diskussion schliefst sich sofort an unter Leitung eines erfahrenen Schulmannes; auf diese Weise werden auch die Kinder nicht mifsbraucht. Solche Übungen finden statt für das Erzählen, Beschreiben, Entwickeln, Fragen. Hospitieren hat für den Anfänger geringen Wert. Das Unterrichten beginnt für den angehenden Pädagogen mit dem Anschauungsunterricht; dann folgt Lese- und Schreibunterricht, endlich Behandlung eines deutschen Lesestückes. Damit ist nach des Verfassers Meinung ohne weiteres die Befähigung zur Erteilung von lateinischem, griechischem und anderem Sprachunterricht erworben, wenn die nötigen Fachkenntnisse und eine gewisse Vorbildung vorhanden sind. Später Unterricht in allen Fächern, die es mit Mafs und Zahl zu thun haben. Übungen dieser Art können nur in Volksschulklassen stattfinden; insbesondere soll der künftige Gymnasiallehrer seine Praxis in der Volksschule beginnen, damit die Kluft, die zwischen den höheren und Volksschulen besteht, sich einigermafsen ausebne. Dem Seminar müssen sich aber auch die höheren Schulen öffnen, insbesondere würde der Volksschul-

lehrer seine Lehrübungen zum grofsen Teile in höheren Schulen anzustellen haben, um gegebenenfalls entscheiden zu können, wie weit wissenschaftliche Erkenntnis, wie weit praktische Fertigkeit zu erstreben sei und welche Methode man demnach zu wählen habe. »Das Seminar würde aus diesen Gründen eine eigne Übungsschule wohl gar nicht halten können, sich aber ausbedingen müssen, dafs ihm eine gewisse Reihe von Anstalten zu solchen und verwandten Zwecken ein für alle Male geöffnet werde.« Bei den Lehrübungen der Seminaristen darf es sein Bewenden nicht haben mit der üblichen methodischen Vorbesprechung und Kritik, dieselben müssen vielmehr in stete Beziehung gesetzt werden zu den pädagogischen Disziplinen, die den Seminaristen zu gleicher Zeit vorgetragen werden. Hier findet nun die spezielle Methodik ihren Platz, ebenso die Geschichte der Methodik, aber als Privatstudium, nicht als Lehrvortrag. Ebenso sind als gelegentliche Privatstudien zu behandeln Quellenforschungen zur Geschichte der Pädagogik. Darüber erfolgen von Zeit zu Zeit Berichte der Seminaristen und daran anschliefsend Diskussionen; in ähnlicher Weise bei den Lehrvorträgen. Endlich finden auch Vorträge über Schulgesundheitspflege und Schulbau statt, gehalten von dem Schularzte des Bezirks und dem Staatsarchitekten. »Beide aber nehmen an den Beratungen teil, welche die Lehrer des Seminars als beratendes Kollegium im Auftrage des Staates anzustellen haben über alle wichtigen Fragen des Schulbetriebs und der Schulorganisation.« Das Seminar bedarf ausgiebiger litterarischer Hilfsmittel für das Selbststudium seiner Zöglinge. »Es mufs ein Sammelpunkt sein für alles Neue, was auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts auf den Markt kommt, und von dieser Sammelstelle aus mufs Belehrung und Anregung in die ganze dem Seminar zugeordnete Schulwelt hinausströmen.« Damit in Verbindung ein Schulmuseum, wo neue Lehrmittel geprüft und begutachtet werden. Es darf kein Schulbuch in die Bibliothek der Anstalt eingereiht werden, ohne dafs ihm vorher eine Prüfung und Begutachtung zu teil geworden wäre. So wird es auch möglich, dafs im Seminar und vom Seminar aus Versuche pädagogischer und didaktischer Art angestellt werden. Das Seminar bedarf aber auch räumlicher Hilfsmittel: verschiedene Schulen als Versuchsstätten: ein geräumiges, musterhaft eingerichtetes Haus mit Lehrsälen und einem Arbeitssaal, in dem die Seminaristen einen gewissen Teil ihrer Studienarbeit regelmäfsig zu besorgen hätten. Dazu eine reiche und gut ausgewählte Handbibliothek. Ferner einen Zeichensaal und einen Raum für technische Arbeiten und Versuche, auch Räume für das Schulmuseum und eine gröfsere Schulklasse für diejenigen Lehr-

versuche, die etwa im Seminar selbst abgehalten werden müfsten. An Zeit, um den Seminaristen die hier geplante pädagogische Berufsbildung geben zu können, wären vielleicht zwei Studienhalbjahre nötig. Ein Examen am Schlusse dürfte nicht stattfinden.

Wir kommen nunmehr zu den von der Universität losgelösten pädagogischen Seminaren für gelehrte Schulen. Hierher gehört vor allem das 1881 von Frick erneuerte Seminarium praeceptorum der Franckeschen Stiftungen zu Halle, nach seiner neuen Organisation ein reines Privatseminar. Die planmäfsige Anleitung der zukünftigen Lehrer (Probanden) umfafste in diesem Seminar unter Frick zunächst die Theorie der Erziehung durch didaktische Unterweisung allgemeiner und besonderer Art, anfangs nicht in systematischem Gange, sondern immer mit Rücksicht auf das Bedürfnis, aber so, dafs die grofsen Grundfragen des erziehenden Unterrichts zur Besprechung kamen, wobei von Ausarbeitungen, Referaten und Rezensionen der Probanden möglichst abgesehen wurde, dafür aber von Zeit zu Zeit schematische schriftliche Dispositionen und Präparationen zu bestimmten Lehrstunden zu liefern waren; ferner durch Einführung in die pädagogisch-didaktische Litteratur allgemeiner und besonderer Art. Die Einführung in die Praxis erfolgte in den zu den Franckeschen Stiftungen gehörenden beiden höheren Schulen, und zwar durch planmäfsiges Hospitieren in den Stunden der Seminarlehrer, d. h. derjenigen Lehrer, welche die Einführung der Probanden speziell zu leiten hatten, und anderer vorzüglicher Lehrer, durch Musterlektionen der Seminarlehrer in ihren eignen Klassen und Lektionen, sowie in den Klassen und Lektionen anderer Lehrer beider Anstalten und durch eigne Unterrichtsübungen der Seminaristen, zunächst dauernd in den ihnen zugeteilten Klassen und Lektionen, später vorübergehend in anderen Lektionen und Klassen derselben Anstalt.

Vom Staate eingerichtete pädagogische Seminare für gelehrte Schulen[1]) existieren gegenwärtig in der Zahl von elf in Preufsen und zwar die fünf älteren nach der Reihenfolge ihrer Entstehung zu Berlin,[2]) Stettin, Königsberg, Breslau und Göttingen, die sechs neueren zu Magdeburg (früher Halle), Danzig, Posen, Cassel, Münster und Koblenz; sie sind von der Universität völlig losgelöst und nach dem Muster

[1]) Denkschrift, betreffend die praktische Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen; nebst der dazu gehörigen Anlage, betreffend die Grundzüge der Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen. Berlin 1890.

[2]) In Berlin besteht neuerdings auch ein königl. Institut zur Ausbildung von Lehrern der neuern Sprachen.

des Berliner Seminars für gelehrte Schulen eingerichtet, das seinerseits wieder auf dem (älteren) Seminarium praeceptorum der Franckeschen Stiftungen fufst. Bestimmt sind sie für Kandidaten, welche die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen gut bestanden haben; dieselben erhalten unter der Leitung von bewährten Schulmännern, in der Regel Provinzialschulräten, in einer statutarisch geordneten Weise die erforderliche pädagogische Ausbildung für ihren Beruf, während sie gleichzeitig an einer höheren Schule des Ortes unter Oberaufsicht des Direktors des Seminars und unter Leitung des Direktors der betreffenden Schule im Unterrichten selbst sich versuchen. Eigne Übungsschulen giebt es an keinem dieser Seminare. Die Dauer der Seminarübungen ist bei den verschiedenen Anstalten verschieden, indessen an keiner unter einem Jahr, bei den älteren meist darüber bemessen. Die erwähnte Beschäftigung wird als Probejahr gerechnet. Die ordentlichen Mitglieder, deren Zahl statutarisch feststeht, erhalten Stipendien. Die Aufnahme der Kandidaten erfolgt in der Regel auf ein Jahr. Die Zahl der Mitglieder schwankt; doch beträgt sie, wo angegeben, nicht unter 10. Immerhin konnte nur etwa $^1/_8$ der jährlich vorzubereitenden Kandidaten auf diese Weise vorgebildet werden. Die Einrichtung der theoretisch-pädagogischen Studien ist in diesen Seminaren ähnlich, wie in dem Frickschen Seminar zu Halle, aber nicht überall so speziell auf die Bedürfnisse der Praxis zugeschnitten.

d) Probejahr. Endlich gehört in diese Gruppe noch das sogenannte Probejahr. Sein Zweck ist der, für die grofse Masse der geprüften Kandidaten, die in die pädagogischen Seminare nicht aufgenommen werden können, mindestens ein Jahr lang Gelegenheit zu praktischer Unterrichtsübung an einer höheren Lehranstalt von in der Regel 9jährigem Lehrgang zu geben. Keiner Schule sollten in der Regel mehr als 2 Kandidaten zugewiesen werden, doch ist diese Bestimmung vielfach überschritten worden. Der Probandus soll wöchentlich bis zu 6 Stunden Unterricht erteilen, zu dem er durch den Direktor der Schule angeleitet wird und bei dem er durch Besuche des Direktors, des Ordinarius der Klasse und der Lehrer, deren Stunden er übernimmt, zu kontrollieren ist. Der Kandidat soll nicht versäumen, zu hospitieren, vornehmlich bei denjenigen Lehrern, deren Stelle er vertritt, dann nach Anweisung des Direktors auch bei anderen Lehrern und in anderen Klassen, um sich mit der in der Schule herrschenden Ordnung, Disziplin und Methode vertraut zu machen. Während des Probejahres darf er in der Regel die Schule nicht wechseln, dagegen im zweiten Halbjahre den Unterrichtsgegenstand.



Seine Stellung den Schülern gegenüber ist die eines wirklichen Lehrers, und als solcher stimmt er bei Zensurkonferenz und Examen; Strafgewalt hat er nur bei geringen Vergehen; bei gröfseren ist der Rat und die Hilfe des Ordinarius einzuholen. Seinen Dienst hat er im allgemeinen unentgeltlich zu leisten. Am Ende des Probejahres erhält er vom Direktor ein Zeugnis, das vom Ordinarius der Klasse und eventuell vom Fachkollegen des Kandidaten zu unterzeichnen ist, aber vom technischen Mitgliede des Provinzial-Schulkollegiums auf Grund seiner persönlichen Bekanntschaft mit den Leistungen des Kandidaten abgeändert werden kann. Bis vor wenigen Jahren genügte das Probejahr zur Einführung in die Praxis für die gröfste Zahl der Kandidaten; neuerdings aber hat (seit 1890 und 1891) die preufsische Regierung im Anschlusse an bestimmte Schulen eine Erweiterung der Seminareinrichtung eintreten lassen.

e) Gymnasialseminare. Nachdem schon seit dem Jahre 1855 neben dem Probejahre noch die weitere Einrichtung getroffen war, dafs bis zu drei Schulamtskandidaten bewährten Lehrern zur Einführung in die Praxis zugewiesen werden konnten, ist in Preufsen jetzt allgemein dem Probejahr ein Seminarjahr vorgelegt worden, um für alle Kandidaten die Möglichkeit einer gründlichen theoretischen und praktischen Vorbildung in der Erziehungskunst zu gewähren. Zu diesem Zwecke sollen für den berechneten Grundbestand von 420 Kandidaten im ganzen 70 Lehranstalten wechselnd bestimmt werden, denen im Durchschnitte je sechs Kandidaten für ein Jahr zur seminaristischen Ausbildung zugewiesen werden. Zu solchen Lehranstalten sollen natürlich nur solche ausgewählt werden, an denen sich zu dem Zwecke des Seminarunterrichtes geeignete Direktoren und Lehrer befinden und zwar auch diese nur für eine Reihe von Jahren. Vor ihrem Eintritt ins Seminar müssen die Kandidaten die wissenschaftliche Staatsprüfung bedingungslos bestanden haben. Sie sollen dann in eine systematisch geordnete pädagogisch-didaktische Unterweisung und Übung genommen werden. Abgesehen von wöchentlich mindestens zweistündigen Konferenzen, die den Fragen der Unterrichtslehre und Methodik zu widmen sind, sollen die Kandidaten anfänglich durch Hospitieren in vorbildlichen Unterrichtsstunden und weiter durch Zuteilung von kürzeren Lehraufgaben, wobei sowohl die schriftliche Vorbereitung als auch das Unterrichtsverfahren selbst der Besprechung zu unterliegen hat, angehalten werden, das Lehren zu lernen. Am Schlusse des Seminarjahres haben sich die Kandidaten zum Probejahre zu melden. Auf Grund der Meldung werden dieselben dann zu je 2 bis 3 zur Fortsetzung ihrer praktischen Vorbereitung höheren

Lehranstalten ohne Unterschied der Lehrdauer (den Seminaranstalten in der Regel nicht) vom Provinzial-Schulkollegium zugewiesen. Zum Zwecke dieser fortgesetzten Unterrichtsübungen sollen die Kandidaten vor allem in freierer Weise in 8 bis 10 Stunden wöchentlich mit gröfseren Lehraufgaben betraut werden; sollen aufserdem nach Anweisung des Direktors besonders bezeichnete Lehrstunden besuchen; auch an Klassenprüfungen und Lehrerkonferenzen teilnehmen; sollen ferner, falls ihnen einzelne Schüler zur Beaufsichtigung und Beförderung überwiesen werden, den Ordinarien ihre Beobachtungen mitteilen und deren Ratschläge einholen. In dringenden Fällen sollen die Kandidaten mit Genehmigung des Provinzial-Schulkollegiums bis zu 20 Stunden wöchentlich herangezogen werden können und dafür eine Vergütung erhalten. Für mittellose Kandidaten sind Unterstützungen bis zu 600 Mark jährlich in Aussicht genommen. Gegen Ende des Probejahres haben die Kandidaten selbst einen Bericht über ihre eigne unterrichtliche Thätigkeit an den Direktor zu erstatten. Nach erfolgtem Berichte des Direktors über das Probejahr wird dann die Frage, ob dem Kandidaten die Anstellungsfähigkeit zu- oder aberkannt werden soll, auf Grund der Berichte der Dirigenten über Seminar- und Probejahr und der Beobachtungen der Provinzialschulräte von den Provinzialschulkollegien entschieden. Unberührt von dieser vorgeschlagenen neuen Seminareinrichtung bleiben die schon bestehenden elf pädagogischen Seminare.[1])

Über die Einrichtungen und Erfolge dieser Gymnasial-Seminare liegen die Berichte bisher noch zu spärlich vor, als dafs sich daraus bereits eine bestimmte Tradition erkennen liefse. Es möge daher hier nur erinnert werden an die Berichte des Stettiner Gymnasialdirektors Muff (jetzt in Kassel), namentlich an seinen Aufsatz »Unser zweites Seminarjahr« (Zeitschr. f. d. Gym.-Wesen XLVI. 5). Im Muffschen Seminare wurden sechs Kandidaten durch den Direktor und zwei Seminarlehrer unterwiesen. Die theoretische Unterweisung erfolgte im Anschlusse an Schillers Handbuch der praktischen Pädagogik, verzichtete jedoch auf eingehende pädagogische Studien, wie die Universität sie bietet. Zunächst wurde die psychologische und ethische Grundlage der Erziehung und des Unterrichts erörtert; dann der Unterricht ausführlicher besprochen. Daran schlossen sich die eignen Unterrichtsübungen der Seminaristen, begleitet von Besprechungen über Schulzucht, Einrichtung der Schulgebäude, Schulgesundheitspflege u. s. w. Die Durchnahme der einzelnen Abschnitte

[1]) Vergl. Grenzboten, 1890, 8. Heft, S. 360 ff.

des SCHILLERschen Buchs erfolgte auf Grund freier Referate, an die sich jedesmal auch eine Debatte knüpfte. Für das Studium der pädagogischen Litteratur war immer die Rücksicht auf das gerade vorliegende Bedürfnis maſsgebend. Den selbständigen Unterrichtsversuchen gingen Besuche bestimmter Lehrstunden von Seite der Seminaristen und schriftliche Berichte darüber voraus. Dabei wurden für die einzelnen Besuche ganz bestimmte Beobachtungsaufgaben gestellt, zu denen die Seminaristen in einer kleineren oder gröſseren Anzahl von Stunden den Stoff zu sammeln hatten. Neben dem Unterrichte fanden wöchentlich 2—3 durch eine ausgeführte Disposition des betreffenden Kandidaten sorgfältig vorbereitete Probelektionen vor dem ganzen Seminar statt, mit Beurteilung in der nachfolgenden Konferenz. Diese Probelektionen wurden am liebsten so gewählt, daſs sie sich naturgemäſs in den Unterricht einfügten, den der Kandidat gerade gab. MUFF hält dieselben und ihre eingehende Besprechung in der Konferenz für das bildendste und daher notwendigste Element in der Anleitung der Seminaristen.

Hierzu vergleiche man, was ZANGE am Schlusse seiner oben (S. 187) erwähnten Schrift über die Arbeit in Gymnasial-Seminaren darlegt: I. Die Aufgabe: Einführung in die Disziplin, die Unterrichtskunst und den Organismus (einzelne Fächer, Klasse, ganze Unterrichtsarbeit) einer höheren Schule, ferner in die besonderen pädagogischen Aufgaben der Schule auſser dem Unterrichte und in die pädagogische Litteratur. II. Die Mittel: 1. Unterweisung, 2. Vorbildung, 3. Übung, 4. Kritik. Zu diesem Zwecke folgende Veranstaltungen: 1. Konferenzen mit den Kandidaten a) in den ersten beiden Wochen mehrere, dann jede Woche eine Konferenz zur Besprechung der allgemeinen pädagogischen und didaktischen Grundsätze unter Leitung des Direktors, b) in der ersten Woche mindestens zwei, später alle 4 Wochen mindestens eine Konferenz zur Besprechung des besonderen Faches unter Leitung des Fachlehrers, 2. das Hospitieren der Kandidaten: a) einzeln, bei allen Lehrern nach einem vom Direktor entworfenen Plane, b) in öffentlichen Lektionen der Seminar- (und anderer) Lehrer vor dem ganzen Seminar oder der ganzen Lehrerschaft mit nachfolgender gemeinsamer Besprechung, 3. das Unterrichten der Kandidaten: a) der regelmäſsige Unterricht, den jeder Kandidat sofort nach seinem Eintritte für das ganze Jahr übernimmt, b) die Probelektionen, mindestens vier-, womöglich achtmal im Jahr für jeden Kandidaten, 4. Besprechungen des Unterrichts der Kandidaten: a) die persönliche Kritik, die der Direktor und die Seminarlehrer dem einzelnen Kandidaten nach jedem Einzelbesuch seiner Lektionen an-

gedeihen lassen; b) die allgemeine Kritik der Probelektion. Diese beurteilt: α) zuerst der Kandidat selbst (Selbstkritik), β) einer der anderen Kandidaten (Kritiker), γ) der zuständige Seminarlehrer, δ) die übrigen Seminarlehrer und der Direktor; c) der Probelektion eines Kandidaten geht jedesmal eine Kritik seiner Präparation zu dieser Stunde vorher, geübt vom Seminarlehrer und Direktor.

Damit wäre die Übersicht über die wesentlichen Vorschläge, die für unseren Zweck gemacht und die wesentlichsten Einrichtungen, die dafür bisher getroffen sind, erschöpft.

II. Theoretischer Teil.

Es erhebt sich nunmehr die Frage, ob denn in der That die Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zur Universität für die beiden von uns unterschiedenen Gruppen dasjenige Merkmal ist, das ihrer Unterscheidung zu Grunde gelegt werden mufs.

1. Pädagogik und Universität. Es würde dies offenbar dann der Fall sein, wenn sich die auf der Universität erworbene pädagogische Vorbildung wirklich ganz anders gestaltete, als die von der Universität losgelöste — selbst in dem Falle, dafs die äufseren Veranstaltungen bei den beiden Gruppen dieser Vorbildung dieselben wären (etwa dieselben theoretischen Unterweisungen und Übungen, dieselben Arten von Seminarschulen u. s. w.). Nun erwäge man, dafs schon bei denjenigen Einrichtungen, die lediglich der Universität angehören, der Staat, und zwar mit Recht, ein Oberaufsichtsrecht beansprucht, das ja allerdings an der den Universitäten gesetzlich gesicherten Freiheit der Lehre seine Schranken findet: um so mehr wird er ein solches Oberaufsichtsrecht beanspruchen bei Einrichtungen, die aufserhalb der Universität stehen. Jedenfalls würde also, auch wenn für die pädagogische Vorbildung von privater Seite sollte vorgesorgt werden wollen, auch hier der Staat an die Erlaubnis zur Eröffnung solcher Einrichtungen seine Bedingungen knüpfen, die gewifs vor allem das im Auge haben würden, dafs nichts gegen die Einrichtungen des staatlichen Schulwesens Verstofsendes dort gelehrt werden dürfte. Aber mit der privaten Errichtung solcher Veranstaltungen hat es aus verschiedenen Gründen überhaupt seine guten Wege, so dafs mit ganz verschwindenden Ausnahmen (vergl. die FRANCKEschen Stiftungen in Halle) es dem Staate überlassen bleiben wird, von sich aus die entsprechenden Veranstaltungen zu treffen. Thut er dies aber, so gewinnen diese Veranstaltungen sofort auch ein anderes Gesicht als entsprechende Veranstaltungen der Universität. Der Staat läfst dann die ganze Vorbildung durch Staatsbeamte besorgen, die naturgemäfs nicht diejenige

intime Fühlung mit der Wissenschaft haben können, wie man sie von einem Universitätslehrer verlangt, und zwar läfst er sie besorgen lediglich im Rahmen der bestehenden Gesetze, die sich wissenschaftlich nicht zu rechtfertigen brauchen, und lediglich unter dem Gesichtspunkte, dafs zunächst seine Interessen bei dieser Vorbildung nach allen Richtungen gewahrt werden. Nach dieser Rücksicht wird sich zunächst auch die theoretische Unterweisung die nötigen Anpassungen gefallen lassen müssen. Verbindet er aber mit solchen Einrichtungen eine Einführung in die Praxis des Unterrichts, so ist dieser Unterricht lediglich der durch das Schulgesetz des Landes erlaubte. Ihm daraus einen Vorwurf zu machen, wäre gewifs sehr kurzsichtig; denn der Staat mufs bestrebt sein, dem, was er für richtig hält, auch überall Geltung zu verschaffen; seine Einrichtungen aber sind durchweg ein Ergebnis von Kompromissen: nur durch Kompromisse zwischen idealen Forderungen und dem historisch Gewordenen ist ja überhaupt in dieser unvollkommenen Welt ein Kulturfortschritt möglich, und insbesondere stellt die Unterrichtspraxis unserer Schulen in geradezu typischer Weise solche Kompromisse dar. Die Universität ist in dieser Beziehung weit freier gestellt: ihre Lehrer sind keine Staatsbeamten in unmittelbarem Sinne, ihre Forschung hat nicht Halt zu machen vor dem Riegel des Gesetzes und den Kompromissen des gewöhnlichen Lebens, sie kann vielmehr jede Idee rein nach deren ureignen Impulsen fortbilden; sie hat auch nicht in erster Linie das Interesse des Staates zu wahren, und will sie in die Praxis des Unterrichts einführen, so ist sie in der Organisation einer Übungsschule nicht an das Schulgesetz des Landes gebunden; sie geht gewissermafsen überall den Königsweg. Dazu kommt ferner, was schon Wittstock hervorgehoben hat, dafs die ganze geistige Atmosphäre auf der Universität eine viel freiere, frischere ist, als aufserhalb derselben, dafs eigentlich nur hier ein Verständnis gewonnen werden kann von dem allgemeinen Zusammenhange aller Wissenschaften, weil der Verkehr junger Leute von den verschiedensten Richtungen der Studien eine einseitige Auffassung der Berufswissenschaft nicht leicht aufkommen läfst, und dafs auch die Charakterentwicklung des zukünftigen Erziehers hier in günstigster Weise beeinflufst werden kann durch die fast uneingeschränkte Möglichkeit, unter dem Schutze der akademischen Freiheit seine Persönlichkeit nach eigenster freier Entschliefsung auszugestalten.

(Fortsetzung folgt.)

Naturwissenschaftliche Hypothesen im Schulunterricht

Von

Dr. R. TÜMPEL in Mülhausen i. E.

(Schlufs.)

Unschwer lassen sich ja die Schüler durch eine Reihe von quantitativen Versuchen, welche die Konstanz der Gewichts- und Volumverhältnisse zeigen, überzeugen, dafs die Annahme sehr berechtigt ist, sich die Körper aus kleinsten Teilchen bestehend vorzustellen, denen ein bestimmtes Gewicht und Volumen zukommt, und die sich aufserdem nur in bestimmter Anzahl miteinander verbinden. Aber damit ist noch nicht allzuviel gewonnen. Vor allem handelt es sich darum, die Schüler zum richtigen Verständnis der Bestimmung des Atom- und Molekulargewichtes zu bringen, stets an der Hand von selbst beobachteten Thatsachen. Um diese nicht ganz leichte Aufgabe zu lösen, verfahren die meisten rein systematisch geschriebenen Lehrbücher so, dafs sie in einer Einleitung, die dem Unterricht vorangeschickt werden soll, an der Hand weniger Thatsachen, die Schüler mit der scharfen Begriffsbestimmung über Molekül und Atom bekannt zu machen suchen. Dieses Verfahren hat aber seine grofsen Bedenken. Die wenigen Thatsachen rufen im Schüler nicht eine auf Thatsachen beruhende Überzeugung von der Notwendigkeit der Atomtheorie hervor. Zudem wird sein Interesse sehr von der Neuheit der beobachteten Vorgänge in Anspruch genommen und wird sich schwer auf die aus diesen zu ziehenden Schlufsfolgerungen richten lassen. Die Gefahr liegt bei diesem Verfahren nahe, dafs der Schüler das, was man sich unter Atom und Molekül denkt, aus dem Buche lernt und nicht unter Anleitung des Lehrers sich aus den beobachteten Thatsachen selbst erarbeitet und damit nur ein sehr oberflächliches Verständnis für diese Hypothese erhält. Neuere Lehrbücher, welche eine sich so rasch verbreitende Reform des chemischen Unterrichtes hervorgerufen haben, verwerfen daher jene Einleitungen, geben zuerst eine gröfsere Menge von Stoff, und die mit diesem vertrauten Schüler werden erst dann mit der dem Verständnis nicht geringe Schwierigkeiten entgegensetzenden Atom- und Molekül-Hypothese, namentlich mit ihrer Gewichtsbestimmung bekannt gemacht. Die beiden, wohl am meisten verbreiteten Lehrbücher, die von R. ARENDT[1]) und FR. WILBRAND[2]) verfolgen dabei etwa folgenden Lehrgang. Zuerst werden

---

[1]) Methodischer Lehrgang der Chemie.

[2]) Leitfaden der Chemie.

die Schüler rein qualitativ mit den Vorgängen bekannt gemacht; später werden die Vorgänge quantitativ verfolgt dem Gewichte nach und bei gasförmigen Körpern auch dem Volumen nach. Aus diesen Beobachtungen werden einzelne Verbindungsgewichte gefunden und hierbei auch Verbindungen nach mehrfachen Proportionen berücksichtigt. Darauf werden diese Erkenntnisse in Formeln festgelegt; es ergiebt sich die Möglichkeit verschiedener Verbindungsgewichte für denselben Stoff, die Entscheidung für eine bestimmte Zahl wird getroffen, es folgt die Behandlung der Wertigkeit. Nachdem so die Elemente der Atomlehre durch eigene Beobachtung gewonnen sind, wird den Schülern eine zusammenhängende Darstellung dieser Hypothese gegeben. Im grofsen und ganzen wird dieser Gang wohl bei einer methodischen Erarbeitung der Atomtheorie beibehalten werden müssen. Einzelne Verbesserungen sind damit natürlich nicht ausgeschlossen. So schlägt F. Loew [1]) vor, die Äquivalenz durch einige Versuche (Fällung einiger Salzlösungen durch Metalle und Sättigung einiger Normallösungen) experimentell zu begründen. Aufserdem vermifst er in beiden genannten Lehrbüchern eine scharf logische Ableitung der Atomtheorie. Er führt eine solche Gedankenverknüpfung vor, welche sich den experimentell gefundenen Thatsachen, wie sie Arndt und Wilbrand geben, anschliefst. Fr. C. G. Müller schlägt ähnlich wie Arnct und Wilbrand vor, den Schüler zuerst mit einer Reihe von Thatsachen bekannt zu machen. Nachdem diese vorgeführt sind, will er die Experimente eine Zeitlang unterbrechen und gleich im Zusammenhang die Atomlehre vortragen. Durch nachträglich angestellte Versuche (ein wesentlich acidimetrisches Verfahren) sucht er dann diese Hypothese zu bestätigen. Besser scheint wohl das von Arendt und Wilbrand beobachtete Verfahren. Die Schüler ziehen gleich die Schlüsse aus den beobachteten Thatsachen und gewinnen so nach und nach einen Einblick in jene wichtige Hypothese. Bei der von Fr. C. G. Müller angewendeten Lehrmethode liegt immer die Gefahr nahe, dogmatisch zu werden. Einen etwas anderen Weg schlägt J. Schiff [2]) vor. Am Beginn des chemischen Unterrichtes führt er, von physikalischen Thatsachen ausgehend, schon den Molekülbegriff ein. Im Verlauf des Unterrichtes kommt dann erst der Atombegriff und zugleich die Atomgewichtsbestimmung. Schiff führt die Schüler durch eine Formel $e = \frac{n}{r} \varepsilon$ in die Atomgewichts-

---

[1]) Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht Band IV. S. 113.

[2]) Ibid.

bestimmung ein; e ist das Atomgewicht, ε nennt er die Proportionalzahl, d. h. die Zahl, welche man gewöhnlich als Verbindungsgewicht bezeichnet; n und r sind Zahlen, welche angeben, wie viel Atome Wasserstoff und wie viel Atome des fraglichen Elementes in der betrachteten Wasserstoffverbindung vorhanden sind. Die Methoden aber, durch die das Verhältnis $\frac{n}{r}$ bestimmt werden, will er nur angedeutet haben. Einige dieser Methoden weist er auch dem physikalischen Unterricht zu. Er hat überhaupt zunächst den Gymnasialunterricht im Auge. Auf einem vermittelnden Standpunkt zwischen der älteren rein systematischen und neueren rein methodischen Behandlung der Chemie steht Lubarsch.[2]) Er hält eine rein induktive Behandlung des Atombegriffs für zu schwierig; er will sie zum Teil durch eine mehr dogmatische ersetzen. Man sieht, der Einführung der Schüler in die so wichtige aber auch zugleich schwierige Atomhypothese wird die allergröfste Beachtung geschenkt, welche sie ja auch unzweifelhaft verdient. Welche dieser Methoden nun anzuwenden ist, wird wohl von der gegebenen Zeit, der Schulart, der Individualität des Lehrers abhängen. Fest steht allerdings wohl, dafs zuerst Thatsachen vorzuführen sind, und aus einer Reihe von diesen erst die Atomtheorie abzuleiten, und dafs diese Hypothese nicht an den Anfang zu legen ist, wie das in den rein systematischen Lehrbüchern der Fall ist.

Man könnte nun vielleicht meinen, die Atome träfe derselbe Vorwurf wie die Variabilität der Spezies, nämlich dafs, da sie nicht thatsächlich den Schülern vorgeführt werden können, sie von dem Schulunterricht auszuschliefsen sein. Die Sache liegt jedoch wesentlich anders. Die Variabilität könnte eine ihrer Natur nach wohl wahrzunehmende Erscheinung sein, die Atome sind ihrer Natur nach nicht wahrzunehmen, wohl aber ist es möglich, den Schülern Thatsachen, und diese in Fülle, vorzuführen, welche uns drängen, Atome anzunehmen. Bei der Atomlehre ist also sehr wohl von Thatsachen auszugehen, beim Darwinismus ist das aber bei jetzigem Stande dieser Hypothese unmöglich. Gesehen können die Atome überhaupt nicht werden, also auch nicht von den Schülern; aber in schärfster Weise lassen sich alle chemischen Umsetzungen, und das unter allgemeiner Übereinstimmung, mit ihrer Annahme erklären. Also hier liegt die Gefahr nicht nahe, die Schüler zu Trugschlüssen zu veranlassen.

---

[2]) Über Methodik und Umfang des chemisch-mineralogischen Unterrichtes auf Realgymnasien. Programm des Friedrichs Real-Gymnasium zu Berlin. 1881.

Vielleicht könnte man sich an gewissen Widersprüchen stofsen, welche ihr Begriff in sich trägt, z. B. der Widerspruch zwischen Unteilbarkeit und Elastizität. Aber das dürfte wohl kaum ein Nachteil sein, denn dieser Widerspruch giebt eine höchst willkommene Gelegenheit, allerdings nur auf der höchsten Stufe des Unterrichtes, und wenn die Schüler intellektuell hoch genug stehen, ihnen zu zeigen, dafs alle unsere Erkenntnis sich widerspruchslos nur auf Gegenstände möglicher Erfahrung beziehen kann. Demnach dürfte wohl alles für und nichts gegen die Behandlung der Atomlehre im Schulunterricht sprechen.

Im physikalischen Unterricht liegt die Sache etwas anders als im chemischen. Er ist nicht so mit einer Hypothese verknüpft. Allerdings ist die Physik als eine induktive Wissenschaft, wie einleitend gezeigt wurde, streng genommen hypothetisch. Aber viele physikalische Gesetze sind für die Schule eben Gesetze und keine Hypothesen mehr. Sieht man von dem allgemein hypothetischen Charakter der Physik ab, so lassen sich viele Gebiete ohne Hypothesen im Sinne der Schule behandeln. Trotzdem sind auch hier Hypothesen wegen ihres materialen Wertes nicht ganz auszuschliefsen. Hauptsächlich kommen wohl zwei Hypothesen im Physikunterricht in Betracht, die Lichtätherhypothese und die mechanische Wärmetheorie einschliefslich der kinetischen Gastheorie, wenn man die Wärmetheorie noch als eine Hypothese im gewöhnlichen Sinn bezeichnen will. Ganz lassen sich beide wohl nicht entbehren, denn wenn man Licht und Wärme überhaupt behandeln will, so wird man nicht umhin können, den Schülern die Erklärung zu übermitteln, die man sich augenblicklich wissenschaftlich von diesen Erscheinungen giebt. Teilt man ihnen aber diese Erklärungen mit, so erscheint es dann vielleicht auch angezeigt, den Schülern die Begründung dieser Erklärungen mitzuteilen, und dann steht man sofort mitten in der eingehenderen Behandlung dieser Hypothesen. Trotzdem scheint man neuerdings etwas von ihrer ausführlichen Behandlung zurückgekommen zu sein, wie unter anderem eine Zusammenstellung des Stoffes für den physikalischen Unterricht am Gymnasium von Noack [1]) zeigt. Ganz allgemein ist die Ätherhypothese überhaupt wohl nie in den Schulunterricht gezogen worden, wie eine Bemerkung in dem Artikel Naturlehre [2]) in der Schmidschen Encyklopädie des gesamten Unterrichtswesens erkennen

[1]) Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht. VI. Jahrgang. 1890—1891. S. 165.

[2]) 5. Bd., S. 149, Aufsatz von Erler.

läfst. Auch auf diesem Gebiet hat man eine Kürzung des Stoffes zu gunsten der formalen Seite eintreten lassen. Ein Umstand erschwert allerdings bei jetziger Sachlage die weitergehende Verwendung der beiden in Frage kommenden Theorieen, wie das auch leicht an den verbreiteten Lehrbüchern von Jochmann, Münch u. s. w. zu erkennen ist. Beide Theorieen setzen die Beherrschung höherer Mathematik voraus. Diese kann in der Schule nicht verlangt werden, und es müssen dann Rechnungsweisen zurecht gemacht werden, die elementar sein, aber doch andererseits auch den strengen Methoden angepafst sein müssen. Dabei verfehlt man es oft nach beiden Richtungen. Die Beweise sind einerseits nicht streng und muten doch den Schülern zuviel zu. Das letztere ergiebt sich schon daraus, dafs der Begriff der Funktion in seiner Allgemeinheit den Schülern zuerst grofse Schwierigkeiten bereitet, obgleich er ja im Grunde schon meist in der Trigonometrie gebraucht worden ist. Nur hat man neuerdings eine Reform des mathematischen Unterrichtes vorgeschlagen.[1]) Man fand nämlich, dafs die formale Bildung, welche die reine Mathematik giebt, zu einseitig, und dafs die Art des Denkens, wie es bei jetzigem Betrieb des mathematischen Unterrichtes geübt wird, im späteren Leben nicht zur Anwendung käme. Die mathematischen Übungen müfsten an Thatsachen anknüpfen, und die mathematischen Erkenntnisse unmittelbar an Thatsachen geübt werden. Diese Thatsachen soll aber die Physik liefern. Um genügende Zeit für einen solchen Betrieb des Unterrichtes zu erhalten, müfsten manche jetzt behandelten Teile der Mathematik fortfallen, und dafür andere behandelt werden, namentlich der Funktionsbegriff. Sollte diese Reform wirklich Platz greifen, so würden allerdings wohl beide Theorieen mehr Beachtung finden, dann würde dem Verständnis der Schüler wohl nicht zuviel zugemutet werden. Sie würden auch vollständig den Satz von der Erhaltung der Energie verstehen können, welcher bei sehr gekürzter Behandlung der mechanischen Wärmetheorie dem vollen Verständnis immerhin Schwierigkeiten entgegensetzt. Allerdings würde der zweite Hauptsatz der mechanischen Wärmetheorie auch dann noch wegen seiner grofsen Schwierigkeit wohl vom Unterricht auszuschliefsen sein. Für die Behandlung der Äthertheorie spricht die Notwendigkeit derselben für die Mineralogie. Wenn diese sich nicht auf eine äufserliche Beschreibung der Mineralien beschränken soll, so kann man die

[1]) Richter: Die Mathematik ist auf höheren Lehranstalten als Hilfswissenschaft der Naturwissenschaften zu behandeln. Programm des Matthias Claudius-Gymnasium zu Wandsbeck 1881.

Theorie der Doppelbrechung u. s. w. nicht entbehren, also schon aus diesem Gesichtspunkt würde der Fortfall der Äthertheorie zu beklagen sein. Andere physikalische Hypothesen kommen für die Schule wohl nicht allzusehr in Betracht. Vielleicht würden manche elektrische Theorieen zu behandeln sein. Für alle gilt wohl mehr oder weniger, dafs sie der elementaren mathematischen Behandlung grofse Schwierigkeiten in den Weg legen. Sind diese überwunden, so können diese Hypothesen auf den Unterricht aus den oben entwickelten Gründen im allgemeinen förderlich wirken.

Mit dem Physikunterricht ist neuerdings auch der der mathematischen Geographie verbunden. Hier würde das Kopernikanische Weltsystem zu besprechen sein. Dasselbe ist ja immerhin Hypothese, aber ob es als Hypothese in der Schule zu behandeln ist, ist fraglich; auf unteren und mittleren Stufen entschieden nicht; auf der höchsten Stufe ist es immerhin gut, seinen hypothetischen Charakter zu zeigen. Die Behandlung des Kopernikanischen Systems und damit im wesentlichen der mathematischen Geographie hat mit zwei Schwierigkeiten zu kämpfen. Nach den heutigen Lehrplänen ist mathematische Geographie schon auf den unteren Stufen zu behandeln. Dabei wird wohl meist rein dogmatisch verfahren. Es heifst, die Erde ist rund, dreht sich um die Sonne und so weiter und so weiter. Dogmatischer Unterricht, bei dem sich die Schüler mehr passiv, rein empfangend verhalten, unterliegt leicht der Gefahr, langweilig zu werden. Dazu kommt noch, dafs die behandelten Gegenstände für ganz junge Köpfe wegen des Mangels an Vorkenntnissen schwierig zu verstehen sind. So kommt es, dafs es für viele Schüler auf den unteren Stufen nichts Langweiligeres giebt, als mathematische Geographie. Den dadurch erzeugten Widerwillen bringen die Schüler auch in obere Klassen der nunmehr meist veränderten Behandlung der mathematischen Geographie entgegen. Eine solche vorherrschende, fast grundsätzliche Interesselosigkeit ist aber ein schweres Hindernis. Dazu gesellt sich noch ein zweites. Von der Beobachtung hat jeder naturwissenschaftliche Unterricht auszugehen. Diese Erkenntnis bricht sich auch erfreulicherweise in dem Unterricht der mathematischen Geographie Bahn. Aber wie sollen die Beobachtungen angestellt werden? Das ist ein Problem, mit dem sich augenblicklich eine Reihe von pädagogischen Abhandlungen u. s. w. beschäftigt.[1]) Die Schüler zu systematischen Aufzeichnungen über Stand der Sonne, Mondbeobachtungen u. s. w. anzuhalten, ist schwierig durchzuführen; auch

[1]) Vergl. Rein, Pickel, Scheller: Das VII. Schuljahr. 2. Aufl. Leipzig 1888.

warnen die neuen preufsischen Lehrpläne ausdrücklich vor diesem Verfahren. Es bleibt also nur übrig, den Schülern Modelle über Mond- und Sonnenbewegung u. s. w. vorzuführen, und sie daran ihre Beobachtungen machen zu lassen. Aber Modell ist nicht Natur, die so gewonnenen Kenntnisse müssen die Schüler doch wieder, wenn sie wirklichen Wert erhalten sollen, auf die Natur übertragen. An der Hand des Lehrers wird das in den seltensten Fällen geschehen können, es mufs den Schülern also selbst überlassen bleiben, und dafs das geschieht, wird wohl fast nie stattfinden; einmal wegen der Schwierigkeit der Aufgabe, und dann, weil Jungen eben Jungen sind, und keine Männer mit wissenschaftlichem Interesse. Daher kann wohl ein Schüler auch bei solcher induktiver Behandlung in der Klasse recht gut Bescheid wissen über scheinbare und wirkliche Bewegung der Sonne, aber ob er nun angeben kann, wo ungefähr die Sonne wirklich an einem bestimmten Datum steht, wird wohl selten stattfinden. Hier ist entschieden noch ein pädagogisches Problem zu lösen. Es wäre doch aber gerade sehr erstrebenswert, wenn die Gebildeten eine wirkliche Einsicht in die Elemente der mathematischen Geographie hätten, wenn sie nicht nur den Sternhimmel, diesen erhabensten aller Anblicke, hingenommen von seiner Pracht, bewunderten, sondern sich auch wirklich in ihm zurechtfänden. Viele haben einmal den Namen Orion gehört, aber wenige, sehr wenige kennen ihn wohl aus eigener Anschauung, noch wissen sie, wann er überhaupt zu sehen ist. Es ist im Grunde überraschend, dafs jedermann den Sternhimmel bewundert, aber die allerwenigsten ihn kennen. Im mathematischen Geographieunterricht könnte vielleicht noch eine Hypothese behandelt werden, nämlich die Kant-Laplacesche. Formal bildend ist dieselbe nicht, da von der Anschauung nicht ausgegangen werden kann. Ein Hinführen durch passend gestellte Fragen auf diese Hypothese, etwa an der Hand von mitgeteilten Thatsachen, ist ebenfalls schwierig, wenn nicht unmöglich. Es bleibt also nur die dogmatische Mitteilung übrig. Aber material ist es ja immerhin erstrebenswert, wenn die Schüler mit den Vorstellungen bekannt gemacht werden, welche man sich über die Entstehung des Planetensystems macht. Aus diesem Grunde dürfte es sich vielleicht empfehlen, diese Hypothese zu behandeln.

Überblicken wir noch einmal das Ergebnis unserer Untersuchung über das Verhältnis der Hypothesen zur materialen Seite des Unterrichtes, so finden wir, dafs die Hoffnungen, die formale Gründe in betreff der Verwendbarkeit von Hypothesen erregt hatten, doch nicht so ganz gerechtfertigt wurden. Der Wert der Hypothesen für den Unterricht hing immer von der Natur der Hypothesen ab. War die

Hypothese aus eigener Beobachtung abzuleiten, war sie ferner von der Art, dafs es möglich war, die Schüler dieselbe durch passende und geschickte Fragen selbst finden zu lassen, und gingen die Meinungen über sie nicht zu weit auseinander, d. h. war sie genügend durchgearbeitet, so kann gegen die Verwendung einer Hypothese nichts eingewendet werden; sie gewährte alle die Vorteile, die man überhaupt von Hypothesen erwarten kann. Die Verwendung einer Hypothese, nämlich die des Darwinismus, mufste aus formalen und materialen Gründen ganz abgelehnt werden; manche Hypothesen, wie die geologischen und die Kant-Laplacesche, boten zwar der formalen Seite des Unterrichtes wenig Förderung, aber sie waren zum Teil nicht ganz unwichtig aus materialen Gründen, und daher aus dem Unterricht vielleicht nicht ganz auszuschliefsen. Die geologischen Hypothesen waren sogar, wenn überhaupt Geologie gelehrt werden sollte, gar nicht zu entbehren. Sehr willkommen aus formalen wie aus materialen Gründen waren die atomistische Hypothese und die meisten physikalischen Hypothesen. Trotzdem waren auch bei ihnen gewisse Schwierigkeiten zu überwinden, die aber teils schon als gehoben betrachtet werden können, wie bei der Atomhypothese, teils wohl noch gehoben werden. Will man demnach eine Hypothese im Unterricht behandeln, so hat man sie vorher sorgfältig auf ihren pädagogischen Wert zu prüfen. Wenn nicht ihre materiale Bedeutung sie durchaus nötig macht, und das wird wohl selten der Fall sein, so ist sie stets daraufhin zu prüfen, ob man bei ihr von selbstbeobachteten Thatsachen ausgehen kann, ob sie geeignet ist, das selbständige Denken der Schüler zu fördern und ob sie genügend durchgearbeitet ist, d. h. einigermafsen Einstimmigkeit über sie herrscht, damit verschiedene Lehrer desselben Faches nicht in Widerspruch mit einander kommen. Nur wenn eine Hypothese diesen drei Punkten entspricht, ist sie wertvoll für den Schulunterricht und pädagogisch zulässig. Sie gewährt aber auch alsdann alle die Vorteile, welche die Betrachtung des ersten Teiles dieser Untersuchung zeigten. Wir sehen, die Frage, ob Hypothesen im Schulunterricht zu verwenden sind, läfst sich gar nicht kurzweg mit ja oder nein beantworten; es kommt immer auf die Natur der Hypothese an. Manche Hypothesen sind ganz zu verwerfen, manche sind sehr willkommen zu heifsen.

Ein Einwand, der vielleicht erhoben werden könnte, und der einleitend berührt worden ist, soll hier noch beantwortet werden; er erledigt sich eigentlich von selbst. Man könnte meinen, die Schule, die stets mit beschränkter Zeit zu rechnen hat, hätte keine Zeit mit Hypothesen zu verlieren, sie dürfe nur feststehende Thatsachen lehren.

Dem gegenüber ist nachdrücklich auf den hypothetischen Charakter der ganzen Naturwissenschaften hinzuweisen, der einleitend gezeigt wurde. Wenn man nur absolut Feststehendes lehren wollte, was könnte man da überhaupt lehren? Und dann noch eins. Was steht überhaupt auf sprachlich-historischem Gebiet durchaus fest? Reiht sich hier nicht auch Hypothese an Hypothese? Unser Wissen ist hypothetisch, ist Stückwerk! Wenn wir daher überhaupt Jugendunterricht haben wollen, so müssen wir Unterricht in Hypothesen haben wollen!

Nachruf.

Am 10. März 1894 starb in Hannover, 81 Jahre alt, der Ober-Konsistorialrat a. D., Dr. theol., Ritter etc.

C. A. Thilo.

Thilo war noch ein unmittelbarer Schüler Herbarts. Der Name Thilos wird auf den Gebieten der Geschichte der Philosophie, der praktischen Philosophie und Religionsphilosophie unzertrennlich mit der Entwickelung der Herbartschen Philosophie verbunden bleiben.

Thilo war Mitbegründer und einer der fleifsigsten Mitarbeiter der Zeitschrift für exakte Philosophie. Aufser den zahlreichen Arbeiten in dieser Zeitschrift sind von ihm als selbständige gröfsere Schriften erschienen: Die Wissenschaftlichkeit der modernen spekulativen Theologie, 1851. Die theologisierende Rechts- und Staatslehre, 1861. Kurze pragmatische Geschichte der Philosophie. In 2 Teilen. 1880 und 1881.

Thilos Arbeiten werden noch lange zur Unterweisung derer dienen, welche sich mit Philosophie, namentlich mit der Philosophie im Sinne Herbarts beschäftigen.

O. Flügel.



B Mitteilungen

1. Zur Umschau auf pädagogischem Gebiet

1. In einem Aufsatze über den verstorbenen Philosophen Frohschammer (Pädagogium, Oktoberheft 1893) schildert Dittes auch die Anfeindungen, denen jener von ultramontaner Seite ausgesetzt war, und dazu macht er folgende Schlufsbemerkung (S. 22): »Wer übrigens die jesuitisch-scholastische Praxis, wie sie gegen Frohschammer geübt wurde, nicht kennt, der kann sich ein Bild von derselben aus der neuesten Geschichte der deutschen Pädagogik verschaffen, wo sie eine in allen ihren Zügen getreue Nachahmung gefunden hat, nur dafs die geheiligten Autoritäten nicht Thomas und Ignaz heifsen.« Wer die geheiligten Autoritäten sein sollen, wird der Leser ohne unser Zuthun erraten, und wir teilen daher den Herzenserguſs nur als Probe pädagogischer Geschichtschreibung mit. (Zwei ähnliche Leistungen von Dittes, die den Kern der Herbartschen Unterrichtslehre, nämlich das Interesse und das sittliche Fühlen und Handeln betreffen, sind in den »Pädagog. Studien«, 1894, Heft 1 kurz besprochen worden.)

2. Dr. Paul Cauer, Oberlehrer und Privatdozent in Kiel, schreibt in einem Aufsatze: Physiologie und Ethik im Streit um die Tragödie (Preufsische Jahrbücher, Juli 1893, S. 36): »Dafs man im geistigen und sittlichen Leben einen heilsamen Erfolg gerade dann vereitelt, wenn man ihn auf direktem Wege zu erreichen trachtet! Nicht nur die öffentliche Meinung ist vom Gegenteil überzeugt — das war sie wohl zu allen Zeiten —, auch Staatsmänner und Künstler des Tages glauben, dafs man Ansichten, deren Verbreitung erwünscht ist, nicht handgreiflich und nicht unmittelbar genug mitteilen könne. Zu dem Gesinnungsunterricht, der von unseren Schulen verlangt wird, ist die Tendenzpoesie, die sich auf der Bühne breit macht, das würdige Gegenstück, gleich unerfreulich und gleich vergeblich . . . Noch niemals hat Moral, in Begriffe und Lehrsätze gefafst, die Schwachen erzogen. Das, was sie packt und emporhebt, was sie weiser und besser macht, ist immer nur die Persönlichkeit eines starken und edlen Menschen, der, ohne es vielleicht zu wissen, in ihr Dasein eingreift und sie in das eigene Wirken mit fortreifst. Wohl dem, der einen Lebenden findet, dem er sich anschliefsen, an dem er werden kann. Wer dies Glück aber entbehren mufs, mag sich mit der Gewifsheit trösten, dafs die grofsen Geister der Vergangenheit in ihren Werken lebendig sind und dafs für jeden, der

eintreten will, der erlesenste Kreis versammelt ist und immer bereit steht, ihn zu vertrauter Gemeinschaft zu empfangen.« — Sehr schön und wahr, dabei ein Fünkchen Irrtum. Die »Moral, in Begriffe und Lehrsätze gefafst«, entspricht dem »Herzählen einer Anzahl von Geboten und Ideen«, welchem Dittes mit Recht entscheidenden Einflufs auf das sittliche Fühlen und Handeln abspricht (Pädag. Studien a. a. O.). Herr Cauer kämpft gleichfalls mit Recht gegen das aufdringliche Moralisieren, übersieht aber, dafs Ziller, der den Ausdruck »Gesinnungsunterricht« geprägt hat, damit durchaus nicht aufdringliche moralische Begriffe und Lehrsätze »verlangt«. Hat er doch sogar hinsichtlich der rein lehrhaften Abschnitte der Evangelien besondere Mafsregeln zur Verhütung des Aufdrängens für nötig gehalten. Vielmehr ist sein Hauptbestreben, gemäfs der Forderung Herbarts, dafs für die Jugend »umherblickende Moral« gehöre, aus der Märchenpoesie, aus Sage und Geschichte, aus den christlich-religiösen Urkunden die Persönlichkeiten hervorzusuchen, welche der Jugend im Laufe der Erziehungszeit am wirksamsten als solche Begleiter im Sinne des Herrn Cauer empfohlen werden können, immer mit Rücksicht auf die Thatsache, dafs der Zögling selbst ein anderer wird und daher auch anders geartete Begleiter verlangt. Und jeder Held, der sich dem Zögling zum Begleiter anbietet, soll es auch stets thun in der Sprache eines Mannes, der selbst von dem Helden hingerissen war; »Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist kein Dichter atmet, sind für die Erziehung wenig wert.«[1]) Ein solcher »Schreiber« greift wirklich in das Dasein des Zöglings ein, ohne es zu wissen, und dies entspricht auch den Anforderungen, welche der Unterricht an Gesinnungsstoffe stellen mufs: »Es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher Takt dafür gesorgt, dafs das Interesse der Handlung sich von dem Schlechteren ab und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige.« (Herbart, Allgem. Pädag., Einleitung.) Leitet nun der Erzieher den Knaben an zur Beschäftigung mit den »ewigen Werken des Genies«, damit er an den geschilderten Personen »werden« soll, so läfst sich doch nicht leugnen, einerseits dafs diese Anleitung und Beschäftigung einen entscheidenden Einflufs auf »sittliches Fühlen und Handeln« gewinnen kann, andererseits dafs sie — Unterricht ist, wenn auch nicht immer Gesinnungsunterricht, sondern oft auch im weiteren Sinne des Wortes philologischer Unterricht. Ist nun derartiger Unterricht das würdige Gegenstück der Tendenzpoesie oder nicht vielmehr das würdige Gegenteil derselben?

3. Nach einer anderen Seite hin wird der moralische Wert des Unterrichts bestritten in einem Aufsatze: »Über den gegenwärtigen Stand der Konzentrationsfrage.« (Allgem. deutsche Lehrerzeitung 1893, Nr. 46, 47.) Konzentration ist dem Verfasser zwar ein »Mittel, die Unterrichtsstoffe den verschiedenen Richtungen der Seelenthätigkeit dienstbar zu machen«; trotzdem weist er nach seiner Meinung nach,

[1]) Wenn Jakob Grimm Märchen, Sage (und Geschichte) als den guten Engel bezeichnet, der uns unter der vertraulichen Gestalt eines Mitwandernden begleitet, so ist auch hier der »Dichter« das dichtende Volk, und ein Meister, der das Gedichtete in eine Form gofs, ist mitunter noch dazu gekommen. Vergl. die schöne Rede von Schulrat A. Grüllich: Die Berechtigung der Sage in der Volksschule. (Sächs. Schulzeitung 1894, Nr. 5.) Daraus eine Äufserung eines Historikers: »Nichts war für die Litteratur der letzten 30 Jahre bezeichnender als die Selbstvernichtung, mit der man alles von den Geschichtsbüchern etc. fern hielt, was dem geschichtlichen Stoffe Anschaulichkeit, Charakteristik und Wärme geben konnte. — —«

dafs sie nur intellektuelle, nicht sittliche Bedeutung habe; dieser Ansicht entsprechen die praktischen Ausführungen. Sind aber sittliches Fühlen, Wollen, einheitliche Zusammenschliefsung des Inneren keine Seelenthätigkeiten? Verworfen wird natürlich u. a. die Zillersche Konzentration, die ja einen sittlichen Zweck verfolgt — nur dafs dabei auch jeder berechtigte intellektuelle Zweck seine Förderung findet. Dieselbe ist, sagt Verfasser, nicht Herbartisch, aber veranlafst durch Herbarts Psychologie, welche die menschliche Seele als tabula rasa ansieht und aus Vorstellungen den ganzen inneren Menschen aufbauen möchte. Die Frage des Ursprungs gründlich zu diskutieren ist aber Verfasser augenscheinlich nicht in der Lage, wie die weiteren Behauptungen beweisen. Über die Kindesseele sagt Ziller: »Die Erziehung findet den kindlichen Geist nicht völlig unbestimmt vor. Er ist nicht so leicht nachgiebig für Veränderungen wie etwa Wachs. Er ist auch nicht ursprünglich inhaltsleer wie eine tabula rasa. Es sind das Bilder eines älteren halben Materialismus, die vom Geiste gebraucht werden.« U. s. w., s. Allgem. Pädag., 2. Aufl., S. 57. Soll nun Herbart diesen halben Materialismus gelehrt haben? — In Bezug auf den letzteren Punkt führt Verfasser ein Wort von Mathias Claudius an: »Es ist zwischen den Begriffen und dem Wollen im Menschen eine grofse Kluft befestigt. Das Rad des Wissens und das Rad des Wollens, ob sie wohl nicht ohne Verbindung sind, fassen nicht in einander. Sie werden von verschiedenen Elementen umgetrieben.« In welcher Weise beide Räder doch verbunden sind oder sein können, darnach hat Verfasser den Wandsbecker Boden nicht gefragt; darin aber, dafs sie »nicht ohne Verbindung sind«, liegt doch eigentlich, dafs die Gröfse und Beschaffenheit des kindlichen Wissens, also z. B. auch der Zusammenhang desselben, nicht sittlich gleichgiltig ist; »Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein« (Herbart). Weiter führt Verfasser das Wort Wundts an: »Der Mensch handelt nicht das eine Mal nach unmittelbarem Gefühl, ein anderes Mal nach Reflexion, sondern immer nach Gefühlen.« Wenn das nicht den Wertunterschied zwischen wohlüberlegtem Handeln und gedankenlosem Thun aufheben soll, so kann es auch nicht das beweisen, was Verfasser für seine Definition der Konzentration braucht. Einige Äufserungen Herbarts mögen aber zur Kennzeichnung seiner wirklichen Lehren angeführt werden. »Bewegungen der Gliedmafsen des Leibes und die Gefühle davon sind zusammenhängende Zustände des Leibes und der Seele. Ist mit dem Gefühl noch irgend eine Vorstellung, etwa des bewegten Gliedes oder auch nur eines äufseren Gegenstandes kompliziert, so bewirkt jede Regung dieser Vorstellung, falls nicht ein Hindernis eintritt, unmittelbar eine Reproduktion jenes Gefühls und der zugehörigen Bewegung.« (Lehrb. zur Psych., 2. Ausg., § 218.) Ist hier das Fühlen unberücksichtigt gelassen? Und steht zwischen ihm und dem Handeln die Reflexion? Freilich trifft das nur gewisse Handlungen, besonders die der Tiere und der Kinder. Vom reifen Menschen wird gesagt: »Aber was auch der Mensch, innerlich sinnend oder äufserlich handelnd, versuche, mehr und mehr heben sich ihm aus allen wechselnden Gemütslagen gewisse bleibende Gefühle hervor, die in seiner praktischen Überlegung und folglich in seinem Verstande und in seiner Vernunft als das eigentlich Entscheidende sich geltend machen; inwiefern nämlich überhaupt die Überlegung in ihm reif und gegen die wandelbaren Begierden kräftig wird. . . . Deshalb wirkt alles dasjenige nachteilig auf den innersten Kern des Charakters, was den Menschen hindert, klar zu sehen und unbefangen zu urteilen« (ebenda § 124). Von einer anderen Seite her besieht Herbart die Verknüpfung der inneren Zustände, wenn er sagt, die Erfahrung lehre unleugbar, »das Sittliche werde am häufigsten gefühlt, seltener richtig erkannt und am seltensten gewollt« (§ 58). Das ist noch

keine exakte Bestimmung, deutet aber darauf hin, dafs zwar oft genug Trennung Thatsache ist, eigentlich aber alles zusammen kommen sollte. Von der Möglichkeit dieses Zusammenkommens wird gesagt, »dafs eben darum, weil alle Vorstellungen ohne Ausnahme sich als Begierden und Gefühle äufsern können, die Verbindung des sogenannten praktischen Verstandes mit dem theoretischen kein Rätsel ist, sondern sich ganz von selbst versteht« (§ 179). Nur heifst das nicht, dafs sie gleich von selbst vollständig da ist; denn diese Vollständigkeit ist ein Ideal und darum »das Ziel der Erziehung und der Selbstbildung. Wie nahe der Mensch diesem Ziele kommen könne, läfst sich im allgemeinen nicht bestimmen, und ebendeshalb ist das Streben dahin unbegrenzt« (§ 238). Hervorragende Übereinstimmung zwischen Denken und Handeln giebt den »ganzen Mann«. Auf diese notwendige Einheit läuft es auch hinaus, wenn man vielen Wissensstoff als tot beklagt und empfundenes, lebendiges Wissen erzeugen will. Darin ist auch die Stellung der Unterrichtslehre begründet, von der Dr. Sachse sagt: »Die organische Vereinigung von Erziehung und Unterricht, die zum Mittelpunkte der Volksschulpädagogik geworden ist, ist sein [Pestalozzis] Werk« (Die Bedeutung Pestalozzis für unsere Zeit, Leipzig. Lehrerzeitung, I, Nr. 15); »war einer seiner Wünsche« wäre wohl richtiger gewesen, denn die Durchführung in Theorie und Praxis ist auch heute noch kein Werk, wie ebenda ausgeführt ist. Wer daher der Konzentration die moralische Bedeutung abspricht, der hält die pädagogische Bewegung auf; glücklicherweise ist aber auch zwischen Schreiben und Handeln oft eine Kluft befestigt, die wir ja nicht überbrücken wollen.

Z.

---

2. Einige neuere Erscheinungen aus der pädagogischen Litteratur der Vereinigten Staaten Amerikas und Englands

Von Dr. **Van-Llew** in Normal, Illinois

1. In dem zweiten Heft der Pädagogischen Studien, 1893, haben wir bereits über die Abhandlungen des Dr. J. M. Rice betreffs seiner Schulvisitation in den Vereinigten Staaten Bericht erstattet. Dieselben wurden fortgesetzt. Das »Forum«, Februar 1893, enthält die Kritik der öffentlichen Schulen Bostons. Stets und überall hörte der Verfasser Ruhmvolles von diesen Schulen. Er selber fand die Bedingungen, unter denen die Schulen arbeiten, günstig. Lehrer und Direktoren haben genügende Freiheit und sind von der Politik unabhängig. Sie werden ihrem Werte, ihren Diensten gemäfs gewählt. Die Aufsicht ist genügend und der Geldaufwand für das gesamte städtische Schulwesen aufserordentlich hoch. Trotzdem ist die Arbeit der Schulen wenig befriedigend; am deutlichsten treten die Schwächen in den Elementarklassen hervor, die rein mechanische Plackereianstalten zu sein scheinen. Lesen und Rechnen werden höchst mechanisch betrieben; man scheint nur bemüht zu sein, ein bestimmtes Pensum von Fertigkeiten täglich einzupauken. Indem sie sich bemühen, alle Kinder stets zu beschäftigen, verdammen die Lehrer dieselben oft zu den peinlichsten Plackereien. Eine Übertreibung der Phonetik verwandelt die Kinder oft in Maschinen. Naturkunde ist blofse Gedächtnisarbeit geworden. Etwas besser fand der Verfasser die höheren (Grammar) Schuljahre. Insbesondere gefielen ihm der englische Unterricht und die Anfertigung der Aufsätze. Eine Schule (die George Putnam-Schule) fand er, in der man Naturkunde mit Eifer

und Verstand trieb. Andere »Grammar-schools« hingegen bezeichnet er, in denen der Geographie-Unterricht z. B. in einen sinnlosen Verbalismus ausartete. Die Schwäche der Boston-Schulen schreibt er, trotz der sonst günstigen Umstände, der Thatsache zu, daſs die Lehrer keine Anregung finden, sich weiter auszubilden.

Die Geschichte der Philadelphia-Schulen (Forum, März 1893) bietet ein Beispiel der Schwierigkeiten dar, die den Fortschritten der Erziehung entgegenwirken, wo die Politik selbstsüchtig darüber waltet. Kraft der Bestrebungen einiger tüchtiger Direktoren hat man die Ansprüche und Forderungen des Lehrberufes zum Teil zur Geltung gebracht. Erst in den letzten Jahren hat man eine etwas bessere Gestaltung der städtischen Schulen erreichen können. Noch immer findet man aber dieselben Mängel, wie in den meisten groſsen amerikanischen Städten. Früher, unter Dr. Mc Allisten und gegenwärtig unter Dr. Brooks, hat man viel zur Hebung und Ausbildung der Lehrer selbst unternommen und geleistet. Dies alles vermag aber keineswegs den Mangel an Vorbildung zu ersetzen; es bedarf ferner mehr Aufsicht.

In dem April-Forum (1893) behandelt Dr. Rice die Schulen Chicagos und St. Pauls. Hier fand er sie nicht besser, als in Philadelphia oder New-York. Es ist noch wenig unternommen, um den geistigen Zustand, die Bildung der Lehrer und Lehrerinnen zu heben. Einstmals gab es für Chicago ein Lehrerseminar; es wurde aber vor zehn Jahren beseitigt. Die einzige berufsmäſsige Vorbildung der Lehrer erfolgt durch einjähriges Hospitieren, meist bei schlechten Lehrern. Die Forderungen für das Lehramt sind sehr gering. In einzelnen Fällen zwar fand der Verfasser ausgezeichnete Schulen (Übungsschule des Cook Co. Lehrerseminars und die Englewood-Schulen). Es ist aber der Durchschnittszustand sehr zu bedauern. Selbst da, wo ein tüchtiger Erzieher an der Spitze steht, kann er doch allein sehr wenig thun, um den Lehrberuf zu heben. Es wiederholen sich hier die nämlichen Übelstände, die sich an anderen Orten finden, — Sentimentalität, Schablone, Mechanismus, Einpauken der bloſsen Fertigkeiten, Verbalismus. Hier und da läſst sich eine Lehrerin finden, die kraft eines erfinderischen Geistes neue Thorheiten einführt. (Eine z. B. suchte nachdruckvolles Lesen dadurch zu erlangen, daſs sie die Kinder veranlaſste, jeden Gegenstand des Lesestückes, wenn er auch noch so einfach war, beim Lesen auch mimisch oder theatralisch durch Körper- und Gesichtsbewegungen zum Ausdruck zu bringen; dadurch wollte sie zum Selbstbewuſstsein heranziehen.)[1] Man mache den Lehrerinnen aber keine Vorwürfe ohne in Betracht zu ziehen, daſs nicht sie selber, sondern vielmehr ihre mangelhafte Vorbildung und ihre Erzieher daran schuld sind. Hat man sich nie grundlegende Prinzipien erworben, so muſs man notwendig nach fertigen Schablonen und Erfindungen greifen und dieselben mechanisch nachahmen. Dieser Fehler ist noch immer zu allgemein. Der Verfasser hält es für möglich, die Übel der Chicago-Schulen zu beseitigen durch bessere und vollkommenere, die Lehrkräfte unterstützende Aufsicht. — In St. Paul ist eine Befreiung von der Politik erzielt worden und mit höchst befriedigenden Folgen. Hier

[1]) Es stellte sich später heraus, was der Verfasser allerdings hätte erwähnen sollen, daſs in der betreffenden Klasse lauter Böhmen sich befanden, die ursprünglich kein einziges englisches Wort verstanden, und zu Hause nur Böhmisch hörten und sprachen. Die Sache ändert sich dadurch. Die Mimik war also eine Zuflucht der Lehrerin, um die Verknüpfung des Wortes mit dem Gedanken, dem Wirklichen zu erreichen. Abgesehen von der Anfechtbarkeit ihres Verfahrens, hat sie doch im Leseunterricht Fremdsprachunterricht, und zwar anschaulich, treiben müssen.

zeigen sich die Folgen guter Aufsicht. Der neue Superintendent (Hauptdirektor) bemüht sich um die Ausbildung seiner Lehrer und hat einen Lehrplan hergestellt, der auch Rücksicht auf eine gewisse Konzentration nimmt. Insbesondere erwähnt der Verfasser den englischen und naturkundlichen Unterricht in den Elementarklassen als höchst befriedigend. Kindergarten und Handarbeit machen wesentliche Bestandteile des Schulsystems aus. Auch sind die Lehrer bemüht, die Kinder durch Gelegenheit zum Handeln ethisch zu erziehen.

Die Schulen der nahe liegenden Stadt Minneapolis (Mai-Forum, 1893) zeichnen sich vor allem durch das schöne Leben der Kinder aus, die, welchen Standes oder welcher Fähigkeit sie auch sein mögen, stets die Sympathie ihrer Lehrer haben. Das Fundament des Unterrichts besteht aus Naturkunde und Litteratur; Rechnen, Schreiben und Lesen treten nur diesen Fächern untergeordnet ein. Der Hauptdirektor wählt, d. h. ernennt fast selbständig seine Lehrkräfte, die von der betreffenden Behörde angenommen werden. In Minneapolis befindet sich kein Lehrerseminar; vieles wird aber unternommen, um die Lehrkräfte tüchtiger zu machen. — In La Porte fand der Verfasser die Naturkunde im organischen Verhältnis zum ganzen übrigen Unterricht, auch alle Arten des Handfertigkeitsunterrichts. — Sein Ideal fand der Verfasser in Col. F. W. Parkers Lehrerseminar (Cook County Normal genannt). Im ganzen erreichen diese Schulen bessere Resultate als die gewöhnlichen Bürgerschulen. Sie seien unerreicht bezüglich ihrer Ziele und Anregungen; hier wie sonst nirgendwo seien psychologische Maſsstäbe angewandt; auch fände man hier eine Unifikation des Lehrplans und einen vollkommenen Kursus in der Handarbeit. Damit schlieſst der Verfasser die Reihe, die jetzt auch in Buchform vorliegt: The public school system of the U. S. New York 1893.

2. In der »Educational Review« sind neulich Abhandlungen von zwei wohlbekannten Deutschen erschienen. Im März-Heft 1893 erschien ein Artikel über »Need of Universities in the U. S.« (Bedarf von Universitäten in den Vereinigten Staaten), von Professor H. E. v. Holst, der bekanntlich seit Jahren ein erfolgreicher und mühevoller Forscher der Entwickelung amerikanischer Geschichte, Verfassung und Institutionen gewesen, und kürzlich nach der neu begründeten Chicago-Universität berufen worden ist. Trotz der vielen Anstalten, die sich Universitäten nennen, sagt der Verfasser in diesem Artikel, der als Rede vor der ersten Versammlung der Chicago-Universität im Januar 1893 gehalten wurde, »giebt es in den Vereinigten Staaten bis jetzt keine einzige »Universität« in dem Sinne, den Europäer mit diesem Worte verknüpfen. — Die Universität muſs nicht nur Kenntnisse überliefern, wie das Gymnasium; sie muſs auch lehren, wie der Schatz der Kenntnisse bereichert wird«. Er betont also als das Hauptbedürfnis amerikanischer Universitäten das Forschen. Wenn nicht ganz, so hat doch wenigstens im gewissen Sinne der Verfasser recht. Es wird schon dort geforscht und mit Erfolg, aber das Lernen steht ausschlieſslich im Vordergrund für die Hauptzahl der Studenten. Daſs dies bald anders werden wird, zeigt die ganze Tendenz der gegenwärtigen Erziehungsbewegungen in Amerika.

In der »Educational Review« (April 1893) schreibt Ernst v. Sallwürk über »Educational Thought in Germany« (Auffassung der Erziehung in Deutschland), der erste von einer Reihe von Artikeln, die in der genannten Zeitschrift erscheinen werden. Der Verfasser bespricht den geschichtlichen Verlauf der Schulgesetzgebung seit 1866 und 1870, insbesondere neuere Versuche, die noch frisch in dem Bewuſstsein eines jeden deutschen Lehrers leben. Hier genügt es, zu erwähnen, daſs gleich im ersten Paragraph sich eine Erwähnung und Anerkennung der Herbartischen

Pädagogik befindet, die sich gerade wegen ihrer hohen Ideale einen Platz in dem Volks- und höheren Schulwesen mühsam und langsam habe erkämpfen müssen.

3. Ebenfalls in der »Educational Review« (Mai 1893) erschien ein Artikel von dem mehrfach in dieser Zeitschrift erwähnten W. T. Harries, U. S. Com. of Ed., betitelt »Herbart und Pestalozzi«. Der Verfasser weist zunächst auf den »Zick-zack«-Verlauf hin, den man in der Geschichte der Pädagogik verfolgt. So zur Zeit Herbarts. In Pestalozzi, der vor allem die sinnliche Anschauung betonte, finden wir z. B. einen berechtigten Rückschlag von der den Verstand und die Wifsbegierde zerstörenden Memorier-Arbeit seiner Vorgänger, — ein Rückschlag aber, der die Verwertung sinnlicher Anschauung nicht richtig verstand, der also seinerseits gewisse Mängel aufzeigte. Jetzt heifst es aber nicht, deshalb nach dem alten Memorieren zurückschwingen, sondern es soll eine Vereinigung der beiden Thätigkeiten, sinnlicher Anschauung und des Gedächtnisses, erstrebt werden. Das Angeschaute soll assimiliert werden; es soll eine geistige Verdauung stattfinden, sagen die Herbartianer. Nicht sinnliche Anschauung, sondern Apperzeption des Angeschauten ist das Losungswort. »Aber die Klassifikation neuer Individuen unter alte Gattungen, oder das Unterordnen eines Partikularen unter ein Allgemeines, sind Fälle der Apperzeption, aber nicht ihr Ganzes. — — Das Wesentliche für die Erziehung ist die Wechselwirkung zwischen der neuen Vorstellung und dem alten Vorstellungsschatz. Die Sache soll nach ihren Beziehungen ebenso wie nach ihrem Material, ihren causis eff. und form., nach ihrem Zwecke und dem Grund ihres Daseins angeschaut werden.« Daher waren die Bestrebungen Pestalozzis nur der Anfang. »Apperzeption ist ein Vorgang der Emanzipation von sinnlicher Anschauung. Durch Apperzeption hängen wir die wirklichen Gegenstände auf vor den Sinnen zwischen zwei Vorstellungsreihen, der der vergangenen Gestalten und der der zukünftigen; und begreifen dadurch den Sinnesgegenstand.«

4. In demselben Heft der »Educational Review« befindet sich eine Abhandlung von Dr. C. De Garmo, »A working Basis for the Correlation of Studies« (Eine praktische Grundlage für das Nebeneinander, der Wechselbeziehung der Fächer). Schon in dem zweiten Heft der Pädagogischen Studien (Jahrgang 1893) wiesen wir auf eine Darstellung desselben Verfassers hin, die das schon Geprüfte auf dem Gebiet der Konzentration darbot. In seinem letzten Artikel zeigt der Verfasser, wie nach seiner Ansicht die Prinzipien eines Lehrplanes für amerikanische Schulen sich gestalten sollen, um zugleich den Ansprüchen der Konzentration und der amerikanischen Verhältnisse nachzukommen. Zunächst weist er auf die später zu besprechenden Konferenzen von Erziehern hin, die sich versammelten, um auf den einzelnen Gebieten der Wissenschaft dasjenige festzustellen, was jedes Gebiet dem Kinde darbieten soll. Sehr treffend zeigt er die grofse Schwierigkeit, die sich nach den Resultaten der Konferenzen ergiebt. Jeder ist geneigt, sein Fach für das wichtigste zu betrachten. Die Ziele, so gewonnen, sind zusammengenommen unerreichbar, da sie entschieden zu viel Zeit verlangen. Es bleibt jetzt die Frage übrig: Was soll die Beziehung der Fächer zu einander sein? Sucht man etwas besseres als äufserliche mechanische Beziehung, so ist offenbar, es mufs irgend ein Prinzip dieser Beziehung zu Grunde gelegt werden. Entweder kann man die logische Entwickelung des Fachs verfolgen oder im Kinde selbst irgend einen psychologischen Grund für Neben- und Nacheinander des Stoffes aufsuchen. Dem Forscher ist jenes Prinzip ausschlaggebend, da er die Kunde als Ganzes zu betrachten vermag. Dem Kinde giebt's kein wissenschaftliches Ganzes. Ist also in diesem Falle die logische Ordnung der Wissenschaft, statt der psychologischen, mafsgebend? Im ge-

wissen Sinne verneint der Verfasser diese Frage. Auf Grund des psychologischen Prinzips hält er den gegenwärtigen Lehrplan für anfechtbar. Angenommen aber, der Gegenstand soll den psychologischen Bedingungen im Kinde gemäfs entwickelt werden, so hat man doch nicht das ganze Problem gelöst. Noch immer könnte jedes Fach unabhängig den eigenen Weg einschlagen. Deshalb verlangt man Rücksicht auf den Wechselbezug der Fächer untereinander, und zwar aus verschiedenerlei Gründen, — um unnütze Wiederholung zu vermeiden, um das Interesse und die Wifsbegierde des Kindes zu steigern, um seine Apperzeption zu erleichtern und zu bereichern und endlich um den kindlichen Willen desto eher zu bestimmen. Hierauf beschreibt der Verfasser Zillers Versuche zur Konzentration. Der Versuch Zillers, die naturwissenschaftlichen Fächer mit den ethischen zu verknüpfen, hält er für anfechtbar. Es sagt: »Ich bin überzeugt, dafs der Versuch eine moralische Lehre mit denjenigen Sachen zu verknüpfen, die nicht an und für sich, ihrer Natur nach, moralisch sind, eher schädlich als nutzbringend ist, und dafs der Charakter keine Fortschritte macht durch ewiges Flicken von seiten des Lehrers.« Dieser Satz, als Angriff genommen, beruht weder auf herbartischer Theorie, noch auf herbartischer Praxis. Der Verfasser hätte in seiner Behauptung vollständig recht, wenn seine Behauptung auf den Schultern des Herbartianismus ruhte. Auch hält der Verfasser den Inhalt von Robinson nicht für ethisch, sondern vielmehr für vorwiegend ökonomisch. Nochmals erlauben wir uns, von seiner Meinung abzuweichen. Die Behandlung allein vermag zu entscheiden, ob und inwiefern Robinson ethischen Inhalts ist. Vergl. das 5. Heft aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena, Langensalza 1893.

Der Verfasser ferner schlägt statt des einen ethischen Konzentrationskerns drei solche vor, die nebengeordnet und durch einen universalen zusammengebunden sein sollen. Der erste Kern ist die historische Reihe, die in Litteratur und Geschichte einen bestimmten ethischen Inhalt hat. Der zweite ist die naturkundliche Reihe, die keinen spezifisch-ethischen Inhalt hat und »kein langes Aufsteigen von höheren zu höheren Wahrheiten, da diese Fächer das Ergebnis einer einzigen historischen Stufe sind« (?). Der dritte enthält den Wechselbezug zweier Faktoren, Natur und Mensch, der deshalb der ökonomische Kern genannt werden kann. Einerseits stellt er die Veränderungen dar, die notwendig sind, um die Natur dem Menschen nützlich zu machen; andererseits übt er den Menschen unmittelbar, damit er die Natur gebrauchen kann. Das universale Fach, welches jene drei Konzentrationskerne zu einem Ganzen verknüpfen soll, ist die Geographie, als die Wissenschaft des Wohnsitzes der Menschen und der Wissenschaft des Schauplatzes aller ökonomischen Entwickelung. In der Anwendung läfst der Verfasser seinen historischen Kern gemäfs den kultur-historischen Stufen gestalten. Hier bilden für die amerikanische Schule Geschichte und Litteratur die nebengeordneten Reihen, worauf konzentriert wird. Grammatik und Aufsätze als formale Fächer ziehen ihren Inhalt von jenen. Bei dem naturkundlichen Kern seien die kultur-historischen Stufen unanwendbar. Naturkunde kann ethisches Instrument sein, ist aber nicht ethischen Inhalts. Hier müssen aber psychologische Gründe mafsgebend sein. Zeit, Apperzeptionsstufe des Kindes und sonstige notwendige Bedingungen müssen das Neben- und Nacheinander des Stoffes bestimmen. Mathematik ist als die formale Seite der Naturkunde zu betrachten. Neben den ökonomischen Beschäftigungen und Thätigkeiten des dritten Kerns stellt der Verfasser mechanisches Zeichnen als die formale Seite hin. Einen formalen Charakter schreibt er ebenfalls der Musik und dem Zeichnen zu, die bei allen Fächern, sowie auch bei der Litteratur grofse konzentrierende Fähigkeit besitzen. Der Verfasser nennt die Geographie ein universales

Fach, da die Erde, insbesondere in ihrer Oberflächen-Bildung und Zusammensetzung unmittelbar bestimmend wirkt auf die Entwickelung der Menschen, Tiere und Pflanzen, also zum Teil Geschichte und Wissenschaft ermöglicht.

Der oben beschriebene, anzuerkennende Versuch, die Prinzipien des Lehrplans so zu gestalten und anzuwenden, dafs man den Forderungen der Konzentration, der Apperzeption einerseits, und denen der kultur-historischen Stufen und der Natur der Wissenschaft andererseits gerecht werde, verdient die Achtung und Aufmerksamkeit amerikanischer Erzieher, die noch das wichtige Problem des Lehrplans vor sich haben. Es fragt sich aber, ob sich in diesen Vorschlägen ein Fortschritt befindet. Ist das schon Errungene verbessert worden? Zunächst erlauben wir uns zu bemerken, der Verfasser scheint die neuesten Entwickelungen ignoriert zu haben. Er geht nur von den Zillerschen Ansichten aus und achtet nicht auf die neuesten Darlegungen auf diesem Gebiete. Wenn er zum Beispiel die kultur-historischen Stufen teilweise verbannt, so müfste er sich mit Beyers Buch »Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule« auseinandersetzen. So ist der Vorschlag, den Menschen und die Natur durch ökonomische Betrachtungen und Thätigkeiten zu vereinen, keineswegs neu. »Das Leben in der Natur kann auch vom Standpunkt der menschlichen Zwecke angesehen werden. Der Wille setzt sich in Beziehung zu den Naturdingen, um diese in den Dienst des Menschen zu stellen. Denn das menschliche Handeln sieht sich nach zwei Seiten hin an Beschränkungen gewiesen: 1. an die sittlichen Musterbilder und 2. an die Natur der Dinge. Die Gebundenheit an die sittlichen Ideen beschränkt das Handeln in seinen Zwecken; die Gebundenheit an die Natur der Dinge beschränkt das Handeln in seinen Mitteln. Neben diesen Beschränkungen liegen andererseits zugleich wesentliche Hilfen. Beides mufs dem Zögling zum Bewufstsein gebracht werden bei der Bildung des Willens: 1. Das Verständnis der Schranken und Hilfen, wie sie in den sittlichen Ideen begründet sind; 2. Das Verständis der Schranken und Hilfen, wie sie in den Naturverhältnissen liegen.« (Rein, Pädagogik, S. 105.) Ziehen wir nun folgendes in Erwägung: Der Verfasser sagt, der Zillersche Plan ist nicht Koordination, sondern Subordination. Er will Koordination und stellt deshalb drei Konzentrationskerne auf; es findet sich aber in seinem Artikel kein einziger Satz, der die Vorteile einer Koordination darlegt. Dies müfste psychologisch begründet werden. Überlegen wir nun die Frage nach logischen und psychologischen Prinzipien, so stellt sich heraus, dafs bei der Erwerbung von Kenntnissen nur eine Unterordnung möglich ist. Nebenordnung kommt nur in Betracht, wo es sich um Einteilung handelt und selbst dann mufs eine Unterordnung vorangehen. Jede Apperzeption, jedes Urteil, alles Denken aber ist Unterordnung eines Besonderen unter ein Allgemeines. Der Vorwurf, der unbegründet dasteht, ist also eine »Petitio principii«. Weshalb nicht Unterordnung? Der Verfasser selbst vermag sie nicht zu vermeiden, denn schliefslich nimmt er einen, die anderen drei verbindenden Kern an. Hierin besteht eine zweite Schwierigkeit; wie soll die Geographie das alles konzentrierende Fach werden, wo drei selbständige Kerne vorhanden sind? Welcher bestimmt die Auswahl des geographischen Stoffes? Wo bleibt die Konzentration und was nützt eine blofse Nebenordnung, wenn kein einziges, éinheitliches Prinzip vorhanden ist für die Stoffauswahl? Eine Nebenordnung besteht schon. Wahre Konzentration, Apperzeption verlangt Subordination, die der Verfasser verwirft. Seine Konzentration könnte also höchstens eine zufällige oder unvollkommene, aber keine einheitliche sein. — Ferner meint der Verfasser, bei der Anwendung der kultur-historischen Stufen auf die Naturkunde müfste man Astrologie vor Astronomie, Alchemie

vor Chemie u. s. w. lehren; dies wäre das Falsche lehren; also sei diese Idee bei der Naturkunde nicht anwendbar. Wir haben schon auf die Arbeit Beyers hingewiesen, möchten aber noch betonen, dafs diese Annahme des Verfassers willkürlich ist und auf einer falschen Nebenordnung beruht. Astrologie, Alchemie etc. verhalten sich nicht zu Naturwissenschaft wie Sage oder Volksdichtung zu Geschichte in diesem Sinne. Ziehen wir Astrologie, Chemie und die heutige Naturkunde in Betracht, so haben wir nicht mehr Naturwissenschaft, sondern Geschichte der Wissenschaft (gleich Geschichte der Geschichte), was wir keineswegs in den Erziehungsschulen unterrichten wollen. Die Sage enthält etwas Wahres in der Geschichte eines Volkes, was notwendig ist, um dieses Volk kennen zu lernen. Wie sind nun aber die kultur-historischen Stufen bei der Naturkunde anwendbar? Vieles zur Beantwortung dieser Frage hat Dr. Beyer beigetragen. Wir möchten hier ein anderes Moment betonen. Die Anschauung des Menschen auf dem Wege zur heutigen Naturwissenschaft hat sich stets vervollkommnet. Von dem ersten rohen sinnlichen Anschauen zu den heutigen histologischen und chemischen Untersuchungen ist ein Weg langsamen Fortschritts. Die Hauptzüge desselben Weges mufs auch das Kind durchmachen. Er ist zunächst nur naiver, ungeübter Beobachter der Natur und zieht oft vieles Sagenhafte in seine Naturkunde hinein, was wir zunächst gelten lassen. Wir müssen ja von diesen ersten Anschauungen ausgehen. Zunächst gilt dem Kinde die Erde als flach; ihm geht die Sonne um die Erde; es wäre blofser Verbalismus, seine Anschauungen zuerst zu stören und anders zu gestalten. Indem wir aber seine Aufmerksamkeit mehr und mehr, und genauer und genauer auf die ihn umgebenden Gegenstände richten lassen, indem er von den allgemeineren zu den besonderen Wahrnehmungen fortschreitet, so steigt er allmählich hinauf zu den Thatsachen, die der heutigen Naturkunde zu Grunde liegen. Dies entspricht unseres Erachtens der Entwickelung des naturkundlichen Sinnes im Volke. Alchemie haben wir nicht unterrichten müssen; nur die eigenen märchenhaften Naturanschauungen des Zöglings liefsen wir vorläufig gelten und machten sie zum Ausgangspunkt des Wahren. Die Auswahl des Stoffes soll aber die historisch-ethische Reihe bestimmen. Dies verlangt aber nie, wie der Verfasser annimmt, eine Einschleppung ethischer Begriffsbildung in das naturkundliche Material hinein. Die grofse konzentrierende Fähigkeit der Geographie hat der Verfasser, wie schon viele andere, mit grofsem Fug hervorgehoben. Sie ist aber nicht das, was Mensch und Natur vorwiegend verbindet. Die Geographie ist heute Naturwissenschaft geworden und mufs als solche behandelt werden. Aufserdem dient sie zwar zur Konzentration, aber der dritte Kern des Verfassers ist es, was, wie oben citiert, den Menschen in höchstem Grade mit der Natur vereint. Das Ökonomische, das, was aus seinem Verhältnis zur Natur erwächst, indem sich sein Wille den Naturverhältnissen unterwirft, um ihre Schranken zu überwinden und daraus Hilfen zu ziehen, ist ohne Zwang ein Hauptmittel der Konzentration zwischen den beiden natürlichen Reihen der Fächer, der Reihe des Menschenlebens und der des Naturlebens.[1]) Zum Schlufs könnte man die Frage aufwerfen: Ist es möglich, die ökonomische Phase des Menschen- und Naturlebens in einen selbständigen Kern zu verwandeln? Wir glauben nicht. Ihre abhängige Behandlung könnte nicht ohne Zwang stattfinden; das Ökonomische gehört in jedem Falle in das betreffende wissenschaftliche Gebiet hinein. Wenn man einzelne Fachreihen schafft, so läuft man ohne Zweifel Gefahr, den eigentlichen Zweck der Konzentration zu verfehlen. (Schlufs folgt.)

[1]) Rein, Pädagogik, S. 106.

3. Der Verein der Freunde herbartischer Pädagogik in Thüringen

hielt am Osterdienstag d. J. seine dritte, zahlreich besuchte Hauptversammlung in Erfurt ab. Es wurde verhandelt 1. über die Theorie der Formalstufen auf Grund von Leitsätzen der Herren Gleichmann-Eisenach und Just-Altenburg (s. Mitteilungen des Vereins Nr. 3 und 4, zu beziehen durch den Schriftführer, Herrn Pastor Rolle in Graba b. Saalfeld); 2. über den Plan der Begründung einer Lehrstätte für Arbeitsunterricht in Jena. Das Referat hierüber hatte Herr Dr. O. W. Beyer in Leipzig-Gohlis übernommen. Der Plan fand allgemeine Zustimmung. Es wurde zu weiterer Förderung dieser Angelegenheit ein Ausschufs, aus sechs Herren bestehend, mit dem Recht der Erweiterung, gewählt.

Für die Verhandlungen im nächsten Jahr sind folgende Gegenstände in Aussicht genommen: 1. Die Durchführung der Schulklassen; 2. Das Leben Jesu; 3. Die Zuchtmittel der Schule. Der Verein zählt gegenwärtig 246 Mitglieder. Der Jahresbeitrag ist auf 50 Pf. festgestellt. Anmeldungen werden vom Vorstand, sowie von den Bevollmächtigten des Vereins entgegengenommen: Dr. W. Rein-Jena, Dr. Zange-Erfurt, Pfarrer Rolle-Graba b. Saalfeld, Seminarlehrer Heiland-Weimar, Mittelschullehrer Brandt-Erfurt, Dr. Wohlrabe-Halle a. S., Fr. Mann-Langensalza, Rektor Leschke-Mühlhausen i. Th., Dr. Just-Altenburg, Dr. Lotz-Neustadt bei Coburg, K. Kuhn, Lehrer a. d. Karolinenschule in Eisenach, Lehrer Ackermann-Grofsrudestedt, Direktor Trüper-Jena, Rektor Winzer-Neustadt a. O., Lehrer Henschel-Oldisleben.

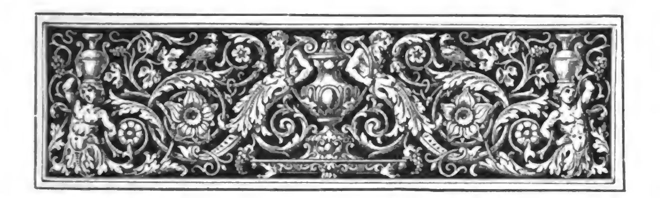
---

4. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik

herausgegeben von **W. Rein**-Jena

Die erste Lieferung wurde Anfang April von der Verlagsbuchhandlung Hermann Beyer & Söhne in Langensalza ausgegeben. Dieselbe enthält aus dem Buchstaben A folgende Artikel: Abbitte, Aberglaube, Abgangsprüfung, Abgang von der Schule, Abhärtung, Abhören, Abneigung, Abschlufsprüfung, Abspannung, Abstraktion, Abulie, Abwechslung, Accommodation, Achtung und Autorität, Affekt, Affektiert, Affektstörungen, Affenliebe, Albern, Alterstypen, Altersversorgung der Lehrer und der Lehrerinnen, Altklug, Alumnat, Ämter, Andacht, Anerkennung, Angeberei. Der Plan des Werkes, sowie die Liste der bis jetzt gewonnenen Mitarbeiter liegen der 1. Lieferung bei. Jede Lieferung soll fünf Druckbogen umfassen zum Preis von 1 Mark.

Unter den Mitarbeitern sind sämtliche Schulgattungen von der Dorfschule bis zur Universität vertreten, da das Werk das gesamte Erziehungs- und Unterrichtsgebiet umspannen will, wie dieses vom Boden des gegenwärtigen Lebens und der jetzigen Forschung aus sich darstellt. So wird es gewifs allen denen willkommen sein, die das Ganze der Erziehungsarbeit in unserem Volke vor Augen haben und mit freiem Blick sie durchdringen wollen.



C Besprechungen

I. Philosophisches.

Dr. **Arthur Wreschner:** Ernst Platner und Kants Kritik der reinen Vernunft mit besonderer Berücksichtigung von Tetens und Aenesidemus. 141 S. Leipzig, C. E. Pfeffer, 1893.

Verfasser beabsichtigt, durch diese Schrift die geschichtliche Bedeutung Platners begreiflich zu machen. Er scheint aber selbst zu fühlen, dafs der Wert einer solchen Untersuchung angezweifelt werden kann; denn er fragt, ob es sich der Mühe verlohne, die geschichtliche Stellung eines Platner zu begreifen? Um diesen Zweifel niederzuschlagen, führt er verschiedene Gründe an, aus denen der Wert seiner Untersuchung hervorgehen soll. Eine Zeit, ein Jahrhundert lerne man nicht durch alleinige Beschäftigung mit den hervorragenden Männern begreifen, um die wahre Bedeutung einer Zeit zu erkennen, müsse man sich gerade in die minderbedeutenden mehr alltäglichen litterarischen Erzeugnisse vertiefen. Man könne die Bedeutung der hervorragenden Männer nicht richtig bemessen, wenn man nicht durch genaues Studium ihrer Vorgänger und Zeitgenossen das jenen Eigentümliche sorgfältig herausschäle. Das Verständnis eines hervorragenden Werks sei sehr schwer, ohne genaue Kenntnis seiner Entwickelung und Entstehung. Den Einflufs eines hochbedeutsamen Werkes, etwa der Vernunftkritik, könne man nicht richtig schätzen, wenn man nicht die unbedeutenderen Werke daraufhin untersuche. An Platner namentlich könne man den gegenseitigen Einflufs der verschiedenen zu seiner Zeit herrschenden Ansichten bequem studieren und veranschaulichen, da er aus Mangel an eigener Originalität nur ein Durchgangs- und Vereinigungspunkt derselben gewesen sei, und eine solche Vereinigung fremder verschiedener Systeme bilde gerade die Voraussetzung und Grundlage für neue hervorragende Leistungen. Durch diese Auslassungen spannt Verfasser die Erwartung, dafs man in seinem Werke den Beweis für die Wahrheit derselben finden werde, in nicht geringer Weise. Desto gröfser ist die Enttäuschung, wenn man von dem allen nichts findet. Weder wird die geschichtliche Bedeutung jener Zeit gezeichnet, noch Kants Eigentum herausgeschält, noch die gegenseitige Beeinflussung der verschiedenen Ansichten dargestellt, noch gezeigt, für wen Platner der Durchgangspunkt gewesen und

inwiefern er Voraussetzung und Grundlage für hervorragende Leistungen gewesen sei. Das ganze Werk beschäftigt sich nur damit, zu zeigen, dafs Platner in Abhängigkeit von Leibniz, Tetens, Kant und dem Aenesidemus gestanden hat, aber von einer Einwirkung desselben auf andere ist natürlich nicht die Rede, da keine stattgefunden hat.

Die Abhandlung, welche sehr fleifsig gearbeitet ist, zerfällt in fünf Kapitel: Begriff der Logik, welche eine »genauere psychologische und kritische Untersuchung des gesamten Erkenntnisvermögens« sein soll, und der daher die folgenden drei Kapitel: das niedere, das höhere Erkenntnisvermögen und Kritik des Erkenntnisvermögens unterzuordnen sind, und endlich die Metaphysik. Die sogenannte Logik ist also in Wahrheit eine Psychologie. Wie diese bei Platner beschaffen ist, mag man aus der Beschreibung des Entstehens der Vorstellungen ersehen. Zuerst entsteht ein Eindruck, welchen die Objekte auf die Sinne machen; dies ist der äufsere Eindruck. Der innere Eindruck wird dann durch die Sinne im Gehirn hervorgebracht; dieser wirkt durch eine zweite Bewegung des Nervengeistes im Gehirnmarke in die Seele und hält ihr dadurch das Ideenbild vor, welches sich sodann in die geistige Vorstellung verwandelt. Diese zweite Bewegung ist nötig, damit die Seele auf den inneren Eindruck aufmerksam werde. Weiterhin folgen dann noch die Behauptungen, dafs sich die Seele als Substanz fühle; dafs sie freilich eine einfache Substanz ist, aber dennoch ein System von Kräften, denen eine Grundkraft übergeordnet ist u. dergl. mehr. Ein Mann, der solche Phantasieen für wirkliche Erkenntnisse halten kann, der aufserdem nach den ausführlichen Angaben des Verfassers von Kant manches aufgenommen hat, ohne ihn richtig zu verstehen, ist schwerlich wert, dafs man ihn noch beachtet. Auf das Einzelne, welches Verfasser in sehr grofser Ausführlichkeit bespricht, können wir uns nicht einlassen, da die ganze Beschaffenheit der damaligen Psychologie gegenwärtig für veraltet gelten mufs, und es daher kein Interesse hat, in die Einzelheiten derselben und ihre Verschiedenheiten und Streitigkeiten einzugehen. Es is nur zu bedauern, dafs die anscheinend gute Kraft des Verfassers durch eine von der Berliner philosophischen Fakultät gestellten Preisaufgabe über die wissenschaftliche Stellung Platners zu Kant verleitet worden ist, sich an der Lösung derselben zu verschwenden.

Thilo.

Paul Natorp: Die Ethika des Demokritos. Text und Untersuchungen. 198 S. Marburg, N. G. Elwert, 1893.

Nachdem Verfasser die Titel der verlorenen ethischen Schriften Demokrits und dann die Berichte über dieselben, welche sich bei Diogenes Laertius, Stobäus, Clemens Alexandrinus und Cicero finden, kurz angegeben hat, läfst er die ethischen Fragmente, 230 an der Zahl, selbst folgen und zwar in einer von anderen Sammlungen derselben verschiedener mehr wissenschaftlich geordneten Reihenfolge. In einem Anhange zu diesem Teile seiner Schrift spricht er über den Dialekt der Fragmente und giebt ein Wortregister derselben. Der zweite Teil enthält Untersuchungen über die Überlieferung dieser Fragmente, in denen er ihre Echtheit nachzuweisen sucht; über die Form der Demokritgnomen; die Grundzüge dieser Ethik; Regeln der Lebenskunst; die Abderiten des Clemens; Epikur; Aristipp; die Skeptiker und endlich Platon. Ein von einem anderen Verfasser geschriebener Anhang verbreitet sich über den Stil der Ethik Demokrits. Diese Untersuchungen sind sehr weitläufig mit sehr grofser Gelehrsamkeit und sehr vielen kritischen und anderen Anmerkungen ausgeführt; aber die Deutlichkeit läfst manches zu wünschen übrig. Es ist anzuerkennen, dafs die Fragmente in einen mehr wissenschaftlichen Zusammenhang gebracht sind, da zuerst

diejenigen zusammengestellt werden, in denen das Prinzip der Ethik Demokrits, die Euthymie, entwickelt wird, und dann diejenigen, welche die dringlichsten Fragen, welche den gemeinen Lauf des Lebens betreffen, entscheiden sollen. Aber dafs Demokrit selbst in seinen Schriften eine solche logische Anordnung beobachtet hat, kann natürlich nicht nachgewiesen werden, da wir nicht diese, sondern nur einige Auszüge derselben besitzen. Der Einflufs Demokrits auf spätere Philosophen wird ausführlich darzustellen versucht. Aber der Versuch, nachzuweisen, dafs er für Platon »der Führer in sehr wichtigen Dingen« gewesen, und seine Ethik in der Platons wieder erstanden sei, scheint doch grofsen Zweifeln zu unterliegen. Es ist bekannt genug, dafs Platon in seinen Schriften ihn nie erwähnt. Diese bedenkliche Thatsache sucht Verfasser durch die Behauptung aus dem Wege zu räumen, dafs Platon nur dann andere Philosophen erwähne, wenn er mit ihnen nicht ganz einverstanden sei. Allein abgesehen davon, dafs dies eine sehr sonderbare Marotte Platons gewesen wäre, so erwähnt er im Meno den Empedokles und im Theätet (152, e.) den Parmenides, ohne alle Andeutung, dafs er mit ihnen nicht einverstanden sei. Die Erzählung des Diogenes Laertius, dafs Platon die Schriften des Demokrit habe sammeln wollen, um sie zu verbrennen, aber auf Anraten zweier Pythagoreer, des Amyklas und Klinias, davon, als einer vergeblichen Bemühung abgekommen sei, wird vom Verfasser gar nicht erwähnt, und doch hätte er sie als eine Fabel nachweisen müssen, wenn er ein freundliches Verhältnis Platons zu Demokrit behaupten wollte. Verfasser sucht ferner nachzuweisen, dafs Platon an manchen Stellen ihn, wenn auch nicht geradezu erwähnt, aber doch und zwar lobend im Sinne gehabt haben müsse. So besonders Republ. 496, b, wo er davon spricht, dafs nur sehr wenige Personen sich der Philosophie widmen könnten, und unter diese wenigen eine grofse Seele rechnet, die in einer kleinen Stadt geboren, die Angelegenheiten derselben verachtet habe. Es ist diese Beziehung auf Demokrit allerdings möglich, aber eben so gut etwa auf Anaxagoras, wenn Platon eine bestimmte Person überhaupt im Sinne gehabt hat. Warum aber nennt er sie nicht, während er im Folgenden seinen Freund Theages nennt. Ferner soll Platon im Philebus (44, bf.) an Demokrit gedacht haben, in einer Stelle, wo er von solchen spricht, die durch eine nicht unedle Morosität bewogen, die Lust gänzlich verworfen hätten. Wie Verfasser zu einer solchen Behauptung hat gelangen können, ist gänzlich unerfindlich. Denn zunächst spricht Platon nicht von einer, sondern von mehreren Personen, und dann hat Demokrit die Lust so wenig verworfen, dafs er sie vielmehr als das Ziel betrachtet, nach welchem zu streben sei. Das Lob, welches Verfasser dem Demokrit deshalb spendet, ist also an eine ganz falsche Adresse gebracht.

Es ist zwar durchaus richtig, was der Pythagoreer Didymus bei Stobäus sagt, dafs Demokrit und Platon die Eudämonie in die Seele gesetzt hätten, aber Verfasser legt zu wenig Gewicht darauf, dafs dort hinzugefügt wird, Platon sei darin von jenem abgewichen, dafs er die Lust als einen hinzukommenden Erfolg des richtigen Handelns angesehen habe, und doch ist dies ein sehr wesentlicher Unterschied. Demokrit ist allerdings kein Hedonist, sondern lehrt einen klugen und besonnenen Eudämonismus und verwirft daher alles leidenschaftliche Streben nach Lust, besonders einer solchen, welche nur in körperlichen Gefühlen besteht. Sein Ideal ist die Euthymie, das dauernde Wohlbefinden der Seele. Daher ist er ein Egoist, wie aus manchen seiner Aussprüche hervorgeht, insbesondere aus seinem Abraten von der Ehe und der Kindererzeugung, weil damit viele Unruhe und Beschwerlichkeit verknüpft sei. Einen ähnlichen Eudämonismus hat auch Sokrates gelehrt und Platon in dessen Schule ge-

lernt. Wenn nun dieser und Demokrit gleichmäfsig den Hedonismus verwerfen und gegen ihn ankämpfen, so ist es natürlich, dafs beide gleiche Gedanken in ähnlichen Worten vortragen. Daher kommt besonders im Philebus und Gorgias manches vor, was mit Demokrit übereinstimmt und an ihn erinnert. Aber Verfasser giebt selbst zu, dafs daraus nicht folge, dafs Platon dergleichen Gedanken unmittelbar aus Demokrit aufgenommen habe, wenn er auch bei einem Punkte meint, dafs jener hier den Demokrit sorgfältig nachgesehen habe. Aber Sokrates und Platon sind keine Egoisten, wie jener durch sein ganzes Leben bewiesen hat, in welchem er wahrlich nicht seine eigene Glückseligkeit gesucht hat, und dieser geht weit über den Egoismus hinaus, wenn er von den Weisen die Pflicht verlangt, die Lenkung des Staates, wenn auch ungern, zu übernehmen, woraus hervorgeht, dafs er es nicht auf die Glückseligkeit oder die Euthymie des Einzelnen, sondern auf das Wohl Aller in einem Staate abgesehen hat, also das Gute darin sieht, dafs man nicht selbst das Wohl empfindet, sondern anderen wohlthut, und er daher diese Güte dem Gotte zuschreibt, der eine möglichst vollkommene Welt geschaffen habe. Das sind Gedanken, welche weit über Demokrit hinausgehen, der nur aus Anbequemung an den allgemeinen religiösen Glauben sagen kann, dafs die Götter den Menschen nur Gutes geben, und dafs diese die Übel sich selbst schaffen; denn er selbst kann nach seinen theoretischen Ansichten, an keinen weltschaffenden Gott glauben. In den wichtigsten ethischen Ansichten kann also keine Gleichheit des Demokrit mit Platon stattgefunden haben. Egoismus und Wohlwollen sind einander so scharf entgegengesetzt, dafs eine starke Abneigung Platons gegen Demokrit, wie sie in der oben angeführten Erzählung hervortritt, nicht zu den Unmöglichkeiten gehört. — Es dürfte endlich zu beanstanden sein, dafs Verfasser einen Einflufs der Eleaten auf die Ethik Demokrits annimmt, insofern dieser die dauernde und unveränderliche Lust als die wahre bezeichne, und jene auch das Unveränderliche als das Wahre ansehen. Aber die Eleaten beziehen die Unveränderlichkeit nicht auf irgend ein Geschehen, sondern auf das Sein und das Seiende. Viel näher liegt es, dafs Demokrit die unveränderliche Lust den wechselnden und veränderlichen Lüsten deshalb vorgezogen hat, weil er als besonnener Eudämonist das Ziel des menschlichen Strebens nur in einem dauernden Wohlgefühl finden konnte.

Thilo.

Hume: Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand. Deutsch von C. Nathansohn. 222 S. Leipzig, Friesenhahn, 1893.

Diese Übersetzung ist veranlafst durch H. Schmidkunz und ist bestimmt, in dessen philosophischem Seminar in München zur Übung der Studenten gebraucht zu werden. Darum ist bei der Übersetzung besonderer Fleifs und Genauigkeit auf wortgetreue Wiedergabe und auf Bestimmtheit der philosophischen Termini verwendet. Zur Kontrolle ist ein Anhang, ein Wörterverzeichnis beigegeben, welches anzeigt, wie die einzelnen, wichtigeren englischen Wörter und Begriffe übersetzt sind.

O. F.

J. Kodis: Zur Analyse des Apperzeptionsbegriffes. Eine historisch-kritische Untersuchung. 202 S. Berlin, Calvary, 1893.

Verfasser giebt im ersten Teil eine quellenmäfsige und ziemlich ausführliche Darstellung des Apperzeptionsbegriffes bei Des-Cartes, Leibniz, Ch. Wolf, Kant, Herbart, Steinthal, Lazarus, Wundt, Avenarius. Er meint, bis Kant habe man ein besonderes Gewicht auf die subjektive Seite des Apperzeptionsprozesses gelegt, ja jeder Apperzeptionsakt werde hier zu einem Selbstbewufstseinsakte. Dagegen habe Herbart die objektive Seite und die mechanische Auf-

fassung vertreten. Bei Herbart, bemerkt er, fallen zum erstenmale die Begriffe der Apperzeption, des Bewufstseins und Selbstbewufstseins nicht zusammen. Die Vorstellungsbewegungen verlaufen ohne Rücksicht darauf, ob sie bewufst oder unbewufst sind. Die Darstellung der Herbartschen Auffassung von der Apperzeption ist besonders ausführlich. Doch kehren hier die mehrfach berichtigten Bedenken wieder, Herbart habe zu sehr abgesehen von den dabei mitwirkenden Gemütszuständen, namentlich dem Willen. Dies sei erst durch Steinthal und Lazarus nachgeholt, welche auch von der metaphysischen Begründung der Herbartschen Psychologie abgesehen hätten. Überhaupt handele es sich bei ihnen weniger um eine Wechselwirkung mehrerer Vorstellungen und Vorstellungsreihen. Als Apperzepierende gelte hier mehr die ganze nach und nach ausgebildete Seele.

Bei Wundt sei der Wille, was andere als das Endergebnis der psychologischen Entwickelung ansehen, zum Anfangsglied und zum alleinigen Träger der Apperzeption geworden. Verfasser, der selbst sonst nur selten ein Urteil fällt, billigt zwar den Wundtschen Begriff der Apperzeption nicht, meint aber, Wundt habe recht daran gethan, wieder mehr auf Kant zurückzugehen und den Einflufs des Willens zu betonen. Übrigens unterläfst er nicht hervorzuheben, dafs Wundt sich ziemlich tief in Metaphysik verwickele, dafs die von ihm angenommene schöpferische Kraft der Seele jede Gesetzlichkeit auf dem psychischen Gebiete aufheben würde, dafs er in vielen Fällen ganz in der Herbartschen Weise zu erklären suche.

Von dem ersteren Werke von Avenarius wird gesagt, dafs es noch fast ganz auf Herbartschen Boden stehe, es suche namentlich einen Gedanken durchzuführen, dafs nämlich durch die Apperzeption die Seele nach dem Prinzip des kleinsten Kraftmafses handle. Und das ist gewifs, dafs durch die Apperzeption Auffassen, Gruppieren, Reproduzieren, Begriffe- und Urteilebilden, kurz, alles Denken und Lehren bedeutend erleichtert und beschleunigt wird. Es ist insofern eine Entlastung für die Seele.

Zu dem zweiten Teile setzt Verfasser Leser voraus, wie er sie heutzutage wohl kaum finden wird, nämlich so geduldige, dafs sie sich belehren lassen, was ein Komoment ist und Komomenterwerb, Vitaldifferenzaufhebung, partialsystematisches Moment, Koeffektionale, Viktuale, empiriokritische Prinzipalkoordination u. s. w. Dazu auch eine ganze Reihe mathematischer aber von dem Gebrauch der Mathematiker abweichende, ganz willkürlich angewandte Formeln. Und das alles zu keinem anderen Zwecke, als um in das Verständnis von Avenarius zweitem Werke über reine Erfahrung einzuführen. Verfasser hält, wie es scheint, damit die Erörterungen über den Apperzeptionsbegriff für abgeschlossen. O. F.

R. v. Wichert: Die Lebenskraft. Vortrag, gehalten im Litterarischen Verein zu Baden-Baden. 28 S. Leipzig, Pfeffer, 1893.

Verfasser hat bereits eine Reihe derartiger Vorträge unter dem Titel Die ewigen Rätsel veröffentlicht, über Instinkt, das Gesetz von der Erhaltung der Kraft, das Atom, das Problem der Sprache, den Kampf um die Seele, über Notwendigkeit und Freiheit, Raum und Zeit, das Schöne, Sinn und Verstand, Zweck im Weltall, Wissen und Glauben, den Utilitarismus. Alle diese Fragen sind genau im Sinne Lotzes behandelt. So auch der über die Lebenskraft. Verfasser tritt der Ansicht von einer besonderen Lebenskraft noch abgesehen von den psychischen und chemischen Kräften des Organismus entgegen. Vielmehr sieht er als Aufgabe der Wissenschaft an, unter Beseitigung jeder Hypothese von einer zaubernden, proteusartigen Lebenskraft die Beziehungen der einzelnen Teile des lebendigen Körpers auf dieselben Gesetze zurückzuführen, welche auch ab-

gesehen vom Leben das Verhältnis der Stoffe zu einander regeln und also für die einzelnen Lebenserscheinungen wenigstens insoweit Analogieen in den Vorgängen der unbelebten Natur nachzuweisen, daſs ihre Zurückführung auf gemeinsame Ursachen nicht zu den Denkunmöglichkeiten gehört.

Die Lebenserscheinungen gelten ihm als begründet in besonderen Lagerungen der Atome und den dadurch bewirkten Kräften. Sind diese Bedingungen einmal vorhanden, so bedarf es zur Erhaltung und Fortpflanzung u. s. w. keiner besonderen Lebenskraft mehr. Das eigentliche Geheimnis liegt in der ersten Entstehung des Organismus, in der Herbeiführung der besonderen Lagerung der Atome. Hier wird der Verfasser auf einen über das Bereich jeder Wissenschaft hinausliegenden Schöpfungsakt geführt.

Am Ende wendet er sich gegen den Darwinismus. Er erblickt darin ein Aufleben des Begriffes von der alten Lebenskraft, sofern die Thatsachen der Vererbung, der Anpassung u. s. w. zugleich als die Realgründe dieser Thatsachen betrachtet werden. Die Vorliebe vieler für den Darwinismus sieht er in dem Streben, auch die geistigen Kräfte nur als Steigerungen der sogenannten Lebenskräfte zu betrachten. Dagegen wird geltend gemacht, daſs, wie alle physikalischen und chemischen Kräfte so auch die geistigen Kräfte realer Träger oder Substanzen bedürfen. Und zwar ist für die geistigen Thätigkeiten eine einheitliche Substanz anzunehmen. »Diese bezeichnen wir mit dem Namen Seele, und sie selbst als die Bedingung, die conditio sine qua non nicht nur unseres Bewuſstseins, sondern auch aller Vorgänge in demselben, aller Empfindungen, Vorstellungen, Gefühle, Strebungen.« O. F.

Dr. **Moritz Brasch:** Leipziger Philosophen. Portraits und Studien aus dem wissenschaftlichen Leben der Gegenwart. Mit einer historischen Einleitung: Die Philosophie an der Leipziger Universität vom 15.—19. Jahrhundert. 371 S. Leipzig, A. Weigel, 1894. 4 Mark.

Die Art, wie Verfasser seinen Gegenstand behandelt, ist bereits in der Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XVIII, S. 117 ff. genau gekennzeichnet bei Besprechung der Schrift: Gesammelte Essays und Charakterköpfe zur neueren Philosophie und Litteratur. Auch in dem neuen Werke ist die Gewandtheit zu bewundern, mit welcher der Verfasser sich in die verschiedensten Gedankengänge, Probleme und Lösungen auf den verschiedensten Gebieten zu versetzen weiſs, und die Klarheit, mit welcher dies alles dem Leser dargestellt wird.

Wie verschiedenartig das ist, was hier vorgeführt wird, möge man aus dem Inhalt ersehen: die Philosophie an der Leipziger Universität vom 15.—19. Jahrhundert. Hier werden etwas eingehender erwähnt Thomasius, Platner, Crusius, Gottsched, Gellert, Garve, Krug, Weisse, Hartenstein. Dann folgt: Fechner, der Begründer der Psychophysik. Drobisch und die mathematische Psychologie. Wundt und seine Stellung zur Philosophie der Gegenwart. Ahrens als Rechtsphilosoph und Ethiker. Stallbaum als Platoniker und Schulmann. Seydel und der spekulative Theismus. Roscher und die sozialwissenschaftlichen Strömungen der Gegenwart. Biedermann als Historiker und Publizist. Ueberweg-Heinze, Eine Studie zur Geschichte der philosophischen Historiographie. Strümpell als Psychologe und Pädagoge. Hermann als Ästhetiker, Sprach- und Geschichtsphilosoph. H. Wolff und der philosophische Empirismus. Schuster, Eine Leipziger Universitätserinnerung.

Die Auswahl hat der Verfasser wohl zum Teil nach persönlicher Neigung und Bekanntschaft getroffen. Zuweilen ist die Beziehung zur Universität Leipzig eine ziemlich lose. So bietet er z. B. unter der Überschrift Roscher eine sehr dankenswerte Übersicht über die sozialwissenschaftlichen Strömungen der Gegenwart, auch wenn dieselben in keinem Zusammen-

hang mit Roscher stehen. Er verfolgt diese verschiedenen Theorieen so weit, dafs man sieht, wie weit von einander sie abweichen, dafs z. B. aus dem, was man die Wissenschaft der Nationalökonomie nennt, die allerverschiedensten Folgerungen über den Eigentumsbegriff gezogen werden. Darum meint Verfasser zuletzt: »die Bezugnahme auf die ‚Wissenschaft' der Nationalökonomie ist eitel Wind, deswegen kann sich keine der politischen Parteien auf eine nur einigermafsen fest gegründete Theorie berufen.« Und doch kann man hier wie anderwärts die Theorie nicht entbehren. Verfasser hebt ein Wort Schmollers hervor: »den meisten Nationalökonomen und Staatsgelehrten ist gegenwärtig die Philosophie und die Logik eine terra incognita.« Und doch können sie die allgemeinen Begriffe nicht entbehren. Sie brauchen sie, aber sie verstehen nicht mit ihnen umzugehen, sie spielen damit wie kleine Kinder mit Bauhölzern, so roh und ungeschickt u. s. w.

Noch weniger Beziehung zu Leipzig hat die ausführliche Studie über Überweg. Die Beziehung zu Leipzig wird nur durch den Umstand hergestellt, dafs Heinze die Neuen Bearbeitungen der Überwegschen Geschichte der Philosophie besorgt. Bei dieser Gelegenheit wird von Überweg folgendes Urteil über Herbarts praktische Philosophie mitgeteilt: »Wir finden in der durch Herbart angebahnten Richtung die wahre Vermittelung zwischen der einseitig materialen und der einseitig formalen Grundlegung der Sittenlehre und zugleich die Möglichkeit, die volle Strenge allgemein giltiger Gesetze mit der eingehendsten Rücksicht auf die individuelle Natur des besonderen Falles zu vereinigen. Wir meinen aber auch in dieser Grundlegung den wahrsten philosophischen Ausdruck des durch das Christentum begründeten ethischen Bewufstseins zu finden.«

Was der Verfasser bietet, sind nicht blofs Darstellungen der Anschauungen der betreffenden Philosophen und ihrer Beziehungen und ihres Einflusses auf ihre und die jetzige Zeit, sondern es wird auch durch kritische Bemerkungen hervorgehoben, wo etwas nicht hinreichend begründet ist; das geschieht allerdings in der mildesten Form. Verfasser ist gar zu sehr geneigt, zu vermitteln und etwas als bedeutend anzusehen, was an sich wenig bedeutend ist. Zuweilen wird auch etwas als verschieden angesehen, wohl auch als Fortschritt, wo dies nicht der Fall ist. So glaubt er, dafs sich Hegel in einer seltsamen Täuschung befand, wenn er Heraclit als seinen Vorgänger ansah, während von Schuster nachgewiesen werde, dafs Heraclit kein Verächter der Sinne war, sondern seine Theorie vom Werden ganz und gar auf die Erfahrung gründe. Aber das ist kein Gegensatz. Hegel hat den Begriff des absoluten Werdens ebenso aus der Erfahrung aufgenommen wie Heraclit. Hegel ist hier ganz und gar Empiriker. Er hebt ja auch ausdrücklich hervor; was gegeben ist, ist das, dafs ein Ding zu einem anderen wird. Aber er ist roher Empiriker, er bleibt bei dem Gegebenen stehen und läfst sich dadurch nicht antreiben, das Widersprechende im Begriff des Werdens zu überwinden, ganz wie Heraclit.

Verfasser hebt ganz richtig hervor, dafs Wundt zur Theorie des absoluten Werdens im Sinne von Heraclit zurückgekehrt sei, er sieht dies aber an als im Widerspruch stehend mit dem Spinozismus, dem Wundt gleichfalls huldige. Denn, so meint er, absolutes Werden vertrage sich nicht mit der Substanz Spinozas. Das wäre richtig, wenn Spinoza bei seinen anfänglichen Definitionen der Substanz geblieben wäre, aber Spinoza konnte ja Endliches aus der unendlichen Substanz nicht anders folgern, als dafs er diese als Ursache und zwar als absolute Ursache, d. h. als absolutes, ursachloses Werden fafste. Es ist wahr, der Begriff des Werdens tritt bei Spinoza noch nicht deutlich genug hervor, aber ohne ihn würde Spinoza gar keine Veranlassung

haben, überhaupt von den endlichen Dingen, dem Gegebenen zu reden; jeder Monismus mufs das Eine, nenne er es Substanz, Idee, Wille, Unbewufstes u. s. w. als behaftet denken mit dem absoluten Werden. Was also von Wundt als ein genialer und im hohen Grade fruchtbarer Kompromifs zweier so diametral gegensätzlicher metaphysischer Prinzipien wie des Heraclit und des Spinoza hervorgehoben wird, das ist allen sich an Spinoza anschliefsenden Denkern ganz in gleicher Weise gemeinsam. Von allen Spinozisten gilt, was Herbart (XII, 423) von Schelling sagt: Er brauchte die Fichteschen Meinungen (vom absoluten Werden) wie Werg, um damit eine Ritze bei Spinoza zuzustopfen. Nämlich es fehlt bei Spinoza jede Art von Rechenschaft darüber, wie denn und warum das Endliche bei dem Unendlichen sei; nichts als die kahle Bemerkung bietet sich dar, dafs ins Unendliche fort Körper von Körper, und Gedanke von Gedanke begrenzt werde; daher, wenn man in Gedanken die Grenzen aufhebt, das Unendliche richtig heraus kommt, indem die Summe aller Endlichen ihm gleich ist. Hier nur konnte das absolut handelnde Ich (Fichtes) einen Dienst leisten. Denn man setze Spinozas absolute Substanz in Handlung, so giebt es ein Mittel, die vielen Endlichkeiten herauszusondern und die Negationen zu gewinnen, welche in dem Begriffe der Grenzen liegen, ohne die es keine Welt, d. h. kein System endlicher Dinge geben würde.[1]) In dieser Beziehung hat Wundt weiter nichts gethan, als das sehr oft Wiederholte noch einmal zu wiederholen. Auffallend ist es nur, dafs Verfasser den Ausdruck nicht erwähnt, welchen Wundt für das absolute Werden gebraucht, nämlich Wille. An sich ist ja der Name hier gleichgiltig, aber die monistischen Systeme unterscheiden sich in dieser Beziehung lediglich durch das Wort, welches für das Absolute gewählt wird.

Sehr wenig zutreffend ist es darum auch, wie Verfasser von Wundt bei dessen ersten schriftstellerischen Auftreten rühmen kann: eine totale Unabhängigkeit von allen spiritualistischen, spekulativen und materialistischen Theorieen. Gerade das Gegenteil ist der Fall. Wundt ist von Anfang an in allen diesen Theorieen befangen gewesen und geblieben, wie dies auch Drobisch sogleich in der Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. IV, S. 313 ff. hervorgehoben hat.

Etwas Ähnliches gilt von dem, was über H. Wolff gesagt wird. Derselbe hat ein System ganz im Sinne der alten Naturphilosophie geliefert, nur verziert mit einigen Zuthaten der neuen Naturforschung. Davon heifst es nun: »er sei mit einer neuen Welterklärungstheorie, mit einem neuen philosophischen Prinzip hervorgetreten.« S. 346. Das Neue daran ist wohl nur der Name, den er für die letzten Einheiten einführt, nämlich Bionten. Diese Bionten sind ursprünglich aktiv, und diese Aktivität ist Wille, sie werden zwar alle qualitativ gleich genannt, wirken aber doch noch gegenseitiger Ab- und Zuneigung. Mit diesem Dynamismus glaubt er allen Materialismus überwunden zu haben. Dabei ist es auffällig, dafs der Verfasser von H. Wolff rühmt, dafs er zu den wenigen gehöre, welche ganz entschieden den Neukantianismus bekämpfen. Dagegen ist doch das Schriftchen von H. Wolff: Die metaphysischen Grundanschauungen Kants, ihr Verhältnis zu den Naturwissenschaften u. s. w., 1870 ganz vom kantischen Standpunkt aus geschrieben.[1])

Uns Herbartianern hat Verfasser eine besondere Freude gemacht durch die beiden Abhandlungen über Drobisch und Strümpell. Hier weifs er mit Schärfe und Feinheit in das Eigentümliche des Gedankengefüges hineinzuführen.

[1]) Man wolle die Stelle weiter nachlesen in Herbarts Rezension über Hegels Naturrechte. Werke XII, S. 419 ff.

[1]) Siehe Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. IX, S. 414.

Bei **Drobisch** wird auch erwähnt, dafs A. **Lange** eine Reihe von Einwendungen gegen die mathematische Psychologie gemacht hat. Verfasser hätte dabei hinzufügen sollen, dafs diese Einwände von **Cornelius** ausführlich widerlegt sind in der Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. VI, S. 323.

Bei **Strümpell** sieht Verfasser leider ganz von seiner Bedeutung als Forscher und Darsteller der griechischen Philosophie ab, er behandelt ihn nur aber eingehend und sachlich als Psychologen und Pädagogen.

Nur dadurch wird alles Lob etwas sehr abgeschwächt, dafs Verfasser nach unserer Ansicht mit Loben und Anerkennen überhaupt etwas zu sehr verschwenderisch ist. Die ganze grofse Reihe der Philosophen, die er uns vorführt, weifs er meist so darzustellen, dafs man anfänglich immer geneigt ist, zu meinen, Verfasser stelle in dem gerade behandelten Philosophen seine eigene Anschauung dar. So behandelt er Krauseaner, Hegelianer, Herbartianer, er nennt **Hegels** Logik eines der tiefsinnigsten Bücher (S. 312), empfiehlt unter allen Psychologen **Beneke** als den tiefsten (S. 351), kurz, sucht überall Anerkennung zu spenden. Nur alles, was »einen biblischen Beigeschmack hat«, oder an einen Theismus im Sinne des lebendigen Christenglaubens erinnert, das scheint er eines Philosophen für unwürdig zu halten.

Man kann aus diesen sonst sehr interessanten Darstellungen sehen, welchen verschiedenen Sinn man in weiten Kreisen ganz willkürlich mit den Namen Idealismus, Realidealismus, Teleologie, Theismus, Materialismus u. s. w. verbindet.

O. **Flügel**.

Charles Richet: Experimentelle Studien auf dem Gebiete der Gedankenübertragung und des sogenannten Hellsehens. Autor. Deutsche Ausgabe von Dr. **Albert** Freiherrn **von Schrenck-Notzing**. 254 S. g. 8°. Stuttgart, Ferdinand Enke, 1891.

Es war im Jahre 1875, als **Charles Richet**, Professer der Physiologie an der medizinischen Fakultät zu Paris, seine wichtigen Forschungen auf dem Gebiete des Somnambulismus veröffentlichte, durch die er dessen psychischen Phänomene zum erstenmale richtig beleuchtete und den Anstofs zu einem ernstlichen Studium des Hypnotismus gab, unter dessen Einflufs sich dieser zu einem neuen Zweige der Wissenschaft mit vollständig gesicherten Forschungsergebnissen gestaltete. Mit dem vorliegenden Werke, das die Resultate einer sechsjährigen Forschung enthält, unternimmt **Richet** auf dem beschränkteren Gebiete der Gedankenübertragung und des Hellsehens in einer den Ansprüchen wissenschaftlicher Methodik und kritischer Analysierung gerecht werdenden Form denselben Vorstofs. Die Worte, mit denen er seine damaligen Veröffentlichungen einführte: »Es gehört grofser Mut dazu, das Wort Somnambulismus auszusprechen; die stumpfsinnige Leichtgläubigkeit der grofsen Masse und der Betrug einiger Charlatans haben einen so häfslichen Beiklang in dieses Wort und in die Sache gelegt, dafs es unter den wissenschaftlich Gebildeten wenige giebt, die nicht widerwillig an die Behandlung dieses Gegenstandes herantreten« — diese Worte gelten erst recht, wenn es sich um Gedankenübertragung und Hellsehen handelt.

Richet ist sich der Schwierigkeiten, die die wissenschaftliche Bearbeitung dieses Gebietes zu überwinden hat, wohl bewufst; er kennt die Unzuverlässigkeit vieler Medien und weifs, wie grofs für den Experimentator die Gefahr ist, sich zu sogenannten »Daumenstöfsen« verleiten zu lassen, das Resultat, ohne es zu wollen, in dem Sinne zu verstärken zu suchen, wie er es zu sehen wünscht. Er erkennt deshalb ein Experiment nur dann als richtig an, wenn der Experimentator bei seiner Ausführung das beabsichtigte Resultat ignoriert. Dazu gehört freilich der wissenschaftliche Ernst, die strenge Wahrheitsliebe, der Skeptizismus eines **Richet**. In den ersten Kapiteln des Werkes begründet er folgende Sätze: »1. Die Versuche sind

nur giltig, wenn die bewufste bona fides des Experimentators unantastbar ist. 2. Man mufs stets das unbewufste Mifstrauen der Experimentatoren und das eigne mit in Rechnung ziehen. 3. Man hat kein Recht, für psychische Erscheinungen eine gröfsere Wahrscheinlichkeit zu fordern, als für andere Wissenszweige, und mit Wahrscheinlichkeitszahlen von 1:1000 wird man einen hinreichend sichern Beweis erhalten.«

Die eigentlichen Experimente zerfallen in Fernwirkungsversuche und in fünf Gruppen Versuche, die sich auf das Hellsehen beziehen; letztere sind Versuche mit Zeichnungen, mit Krankheitsdiagnosen, mit Karten, mit Namen und Reiseexperimente. Selbstverständlich enthält das Buch nicht nur die gelungenen, sondern auch die unvollkommen gelungenen und die nicht gelungenen Versuche. Ich lasse nun den zweiten der Fernwirkungsversuche hier folgen: Ich ziehe das Los, um zu erfahren, ob ich Léonie am Freitag den 14. Januar, oder Sonnabend den 15. Januar einschläfern soll. Das Los bestimmt Freitag. Was die Zeit betrifft, so konnte die Einschläferung zwischen 8 Uhr morgens und 7 Uhr abends stattfinden; das Los bestimmt 3 Uhr. Ich wirke stillschweigend von 3 Uhr 10 Min. bis 3 Uhr 45 Min. auf sie ein. Ich treffe bei Ferrari (wo Léonie wohnt) um 3 Uhr 45 Min. ein. Léonie war ausgegangen. Sie kehrt um 3 Uhr 51 Min. zurück; ihr erstes Wort, welches sie dem Dienstmädchen, das die Thür öffnet, sagt, ist: »Ich kann nicht mehr weiter, meine Beine zittern.« Darauf teilt man ihr mit, dafs ich dort sei. Im Schlafe erzählt sie mir, dafs sie in dem Laden, in welchem sie Schürzen kaufen wollte, plötzlich von Hitze belästigt sei; darauf habe sie den Laden hastig verlassen, ohne auf die Farben der Schürzen zu merken, welche sie kaufen wollte. Unterwegs hatte sie Furcht, unter die Räder der Wagen zu kommen, denn ihre Beine zitterten und erschwerten ihr das Weitergehen. Sie giebt mir die Adresse des Geschäftes, in welchem sie diese Betäubung gefühlt hatte; dann berechnete ich die Zeit, die nötig gewesen war, um zurückzukehren. Es war ungefähr vor 20 Min., und da sie um 3 Uhr 51 Min. zurückgekehrt ist, folgt daraus, dafs sie das Müdigkeitsgefühl um 3 Uhr 31 Min. lebhaft empfunden hat. Was diesen Versuch wertvoll macht, ist zunächst der Umstand, dafs Tag und Stunde der Einwirkung vom Los bestimmt waren, ferner, dafs ich Léonie in der Zwischenzeit nicht gesehen hatte; sie konnte also weder die Stunde noch den Tag ahnen. Aufserdem kam es während ihres Aufenthaltes in Paris nur dieses einzige Mal vor, dafs sie sich in einem Laden unwohl fühlte. Endlich erklärte sie bereits beim Eintritt in das Haus, bevor sie meine Anwesenheit erfuhr, dafs sie eine Betäubung gefühlt habe.

Der uns zur Verfügung stehende Raum gestattet ein weiteres Eingehen auf die Versuche dieser Reihe nicht. Fragen wir nun, ob Richet damit einen unangreifbaren Beweis für die Fernwirkung erbracht hat, so kann diese Frage nicht bejaht werden. Nimmt man aber die Resultate anderer Forscher dazu, so mufs man sagen, dafs sie als Thatsache aufserordentlich wahrscheinlich gemacht worden ist. Auf keinen Fall kann man eine solche erstaunliche Reihe von Cöincidenzen auf den Zufall zurückführen. Wer diese Feststellungen verwerfen will, der mufs zu ihrer Erklärung einen ganz neuen Umstand ins Feld führen.

Fassen wir nun die auf das Hellsehen bezüglichen Experimente ins Auge. Die Versuche mit Zeichnungen zerfallen in zwei Gruppen, in solche, bei denen die in ein undurchsichtiges Couvert geschlossene Zeichnung den anwesenden Personen bekannt war, und in solche, bei denen sie ihnen nicht bekannt war. Die Versuche der ersten Art scheiden jedoch als für das Hellsehen nicht beweiskräftig aus; denn der etwaige Erfolg eines solchen könnte möglicherweise auf Suggestion mentale beruhen; bei den Versuchen der

zweiten Art ist diese Möglichkeit ausgeschlossen. Im ganzen hat Richet etwa 200 Versuche ausgeführt. Er schläferte die Versuchsperson ein und befragte sie nach der im Couvert befindlichen Zeichnung. Nach ihren Angaben fertigte er dann eine Zeichnung, oder liefs sie die Zeichnung selbst anfertigen. Da Richet von der Zeichnung nicht die geringste Ahnung hatte, ist es durchaus unbedenklich, dafs er selbst zeichnete, oder die unzusammenhängenden Äufserungen der Somnambulen vervollständigte.

Sind also die Versuche mit der nötigen Vorsicht unternommen, eine Täuschung durch die Versuchsperson ist ja undenkbar, so kann es sich jetzt nur noch fragen, ob die entworfenen Zeichnungen denen im Couvert befindlichen genügend ähnlich sind, um die Thatsächlichkeit des Hellsehens zu beweisen. Die Antwort auf diese Frage wird je nach der Subjektivität des Lesers verschieden ausfallen. Ich stehe auf Grund meiner Erfahrungen den Thatsachen als Skeptiker gegenüber (lasse mich aber gerne überzeugen), mufs jedoch zugeben, dafs die Ähnlichkeit zwischen Original und Kopie in der That oft sehr grofs ist. Dafs seine Darstellung jeden Zweifel besiegen werde, erwartet Richet selbst nicht, auch giebt er zu, dafs hier die Zufallshypothese mit in Erwägung gezogen zu werden verdiene. Doch scheint ihm die »Vermutung begründet zu sein, dafs in gewissen psychischen Zuständen bei Somnambulen eine Fähigkeit der Erkenntnis auftritt, deren Natur wir nicht kennen,« »dafs sich in gewissen speziellen physiologischen Zuständen neue Sinne entwickeln.«

Die Versuche mit Krankheitsdiagnosen ergaben bei 53 Fällen 15 Erfolge, während die Wahrscheinlichkeitsrechnung nur $^1/_{20}$ ergeben würde; auch die Versuche mit dem Erraten von Karten und Namen in geschlossenem Couvert ergaben Erfolge, die die theoretische Wahrscheinlichkeitsziffer bedeutend überschreiten. Die Versuche jedoch, entfernte Gegenstände, Häuser u. dergl. zu beschreiben, hatten im allgemeinen ein nur mittelmäfsiges Resultat, nicht weil die Antworten schlecht gewesen wären, sondern weil die Methode hier nicht eine auch nur annähernd sichere Schlufsfolgerung erlaubt.

Worin liegt nun der Wert des Richetschen Werkes? Ich weifs diese Frage nicht besser zu beantworten, als mit den Worten des Übersetzers: »Ein Gegner jeder mystischen Geheimniskrämerei verwahrt sich Richet ernstlich gegen die Mifsbräuche und Auswüchse, die der Dilletantismus und die metaphysische Spekulation mit diesen Dingen getrieben haben. Seine mit grofsen Opfern an Mühe und Zeit gewonnenen Resultate läfst er vorurteilslos ganz für sich selbst sprechen, die Genauigkeit der Einzelbeobachtung, der Vergleich mit den negativen Ergebnissen ermöglicht es jedem Leser, sich über die Bedeutung und Tragweite der Erscheinungen ein selbständiges Urteil zu bilden. Jede einfachere Erklärungsmöglichkeit, jede Zurückführung seiner Wahrnehmungen auf bereits bekannte Gesetze nimmt er dankbar an, und alle etwa möglichen Einwände werden bei Wiederholung der Versuche praktisch geprüft, um daraus zu lernen. Durch die sorgfältige Feststellung des einzelnen Falles unter möglichster Berücksichtigung der bekannten Kausalbeziehungen einerseits, durch den Nachweis der Gleichartigkeit des Geschehens an der Hand einer grofsen Zahl ähnlicher in Gruppen zusammengestellter Vorkommnisse andererseits, — Vorkommnisse, deren jedes einzelne, sei es ein Experiment, sei es die Beobachtung eines spontanen Falles, mit gleicher Genauigkeit angestellt sein mufs, hat Richet den Weg vorgezeichnet, den die Erforschung dieses Gegenstandes einzuschlagen hat, um die Erkenntnis der psychischen Vorgänge nach dieser Richtung zu fördern und einen neuen fruchtbaren Boden für wissenschaftliche Arbeit zu gewinnen.« Auf jeden Fall hat Richet bewiesen, dafs die in Rede stehenden Erscheinungen eine

ernste Berücksichtigung von seiten der Wissenschaft verdienen und dafs diese ihnen nicht vornehm aus dem Wege gehen darf. Möge der wackere Gelehrte würdige Nachfolger finden.

Eichen. C. Ziegler.

Hierzu mögen einige Bemerkungen Preyers aus einer Besprechung der Richetschen Schrift (in der Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik, 103. Bd., 1893, S. 173) angefügt werden: . . . Der Hauptfehler, an welchem die neuen Beobachtungen leiden, ist die falsche Fragestellung. Sowie eine auffallende Coincidenz von zwei Begebenheiten festgestellt oder für genügend sicher ermittelt vom Verfasser angesehen wird, stellt er sich (S. 49, 165) vor die Alternative: »Entweder Zufall oder Hellsehen (bez. Telepathie)!« während es zunächst heifsen mufs: »Entweder Zufall oder nicht Zufall!« Denn wenn die vermeintlich erzielten — übrigens sehr dürftigen — Erfolge bei dem »Fernschlaf« und den anderen »Fernwirkungsversuchen«, bei der Reproduktion von Zeichnungen in undurchsichtigen Hüllen, bei der Diagnose von Krankheiten Unbekannter oder Abwesender, bei dem Erraten gedachter Karten und Namen u.s.w. nicht in allen Fällen auf das Spiel des Zufalls zurückgeführt werden können, so ist deshalb noch lange nicht die Clairvoyance oder die Telepathie als hypothetischer Kausalnexus zulässig, abgesehen davon, dafs weder die eine noch die andere eine Erklärung abgeben würde. Denn es giebt so viele Möglichkeiten, auch wenn man absichtliche Täuschung des Experimentators durch seine vier Medien von vornherein ausschliefst, dafs ich mich wundere, so wenige davon hier berücksichtigt zu finden. Zum Beispiel scheint der Verfasser nicht an die Richtung seines eigenen Blickes zu denken, wenn er Alice raten läfst, an welchem Körperteil das kranke Kind, welches er soeben verlassen hat, Schmerzen empfindet und sich wundert, dafs sie die Kniee berührt (S. 177). Nachdem er Hélèna gesagt hat, er habe ein krankes Kind, bemerkt diese, es leide an heftigen Kopfschmerzen und fügt »nach etwa zehn Minuten« richtig hinzu: »Es hat die Masern.« Abgesehen davon, dafs die Masern eine sehr häufige Kinderkrankheit sind und mehrere Personen von der Krankheit wufsten, konnte allein schon der sehr eigentümliche Geruch in diesem Falle den Ausschlag geben, welcher den Kleidern oder dem Haare des Vaters anhaften mochte. Und dieser Versuch erscheint demselben »als einer von den besten, wenn nicht gar als der beste von allen,« die er mit der Diagnostik von Krankheiten anstellte! Bei den wenigen geglückten Versuchen, durch den Willen allein aus der Ferne Léonie einzuschläfern, wobei Prof. Richet bald die Hände zusammendrückt, bald die Arme nach der entsprechenden Richtung hin ausbreitet (»ich gestehe, vielleicht lächerliche Demonstrationen«, S. 66) kommt auch die Autosuggestion in Betracht. Die stark neuropathische 45jährige zu hypnotischen und anderen Demonstrationen von verschiedenen Ärzten u. a. sehr oft verwendete Frau wufste, dafs auch Herr Richet sie beeinflussen konnte und sich für sie interessierte. Aber die ungewollten persönlichen Einflüsse lassen sich nicht alle sondern oder gar zu Papier bringen und ich bin überzeugt, dafs mein hochgeschätzter Kollege nicht nur diesen, sondern mehr noch dem zufälligen Zusammentreffen einen viel zu kleinen Spielraum gewährt. Um den Zufall auszuschliefsen wendet er gern die Wahrscheinlichkeitsrechnung an. Auf den einzelnen Fall ist diese aber überhaupt nicht anwendbar. Thatsächlich kommen vor unseren Augen die unwahrscheinlichsten Coincidenzen vor, ohne dafs irgend ein vernünftiger Mensch das Bedürfnis fühlt, sie in einen kausalen Zusammenhang zu bringen. Dafs z. B. in zwei Lotterieen von je 100000 Losen derselbe Haupttreffer auf dieselbe Nummer fällt, ist höchst unwahrscheinlich, doch hat es sich ereignet, dafs in der königl. sächsischen

Lotterie auf Nr. 94661 in der 98. und in der 99. Ziehung der gleich grofse Gewinn fiel. Manche Erlebnisse glücklicher Hazardspieler, welche deshalb auch oft abergläubisch werden, sind merkwürdiger, als die meisten Fälle, von denen das vorliegende Buch berichtet.« Preyer weist zur Aufklärung über die sogenannte Telepathie hin auf seine Abhandlungen »Die Erklärung des Gedankenlesens«, S. 47—67, Leipzig, Grieben, 1886. Ferner über Telepathie in der deutschen Rundschau, Januar 1886.

O. F.

II. Pädagogisches.

Dr. **Wohlrabe:** Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1892. Preis: 40 Pf.

Die Lehrplanarbeit ist bekanntlich eine schwere und sehr undankbare Arbeit, weil man nie das Gefühl los wird, Unvollkommenes zu schaffen, denn der Weg vom pädagogischen Ideal, das man sich erarbeitet hat, zur Wirklichkeit, zur Praxis des Unterrichts ist ein sehr weiter. Gewöhnlich bleibt auf diesem Weg der eine hier, der andere dort stehen. Schwer ist es daher auch, einen Lehrplan, der das Resultat langen Nachdenkens in kurzen Umrissen skizziert, einer Prüfung zu unterziehen. Zu viel Gedanken knüpfen sich an die kurzen Angaben des Schemas, und schwer ist es, sich nicht ins Einzelne zu verlieren.

Den einzelnen Lehrplänen sind im obengenannten Schriftchen mit Ausnahme desjenigen für das Deutsche kurze allgemeine Bemerkungen vorausgeschickt, die dem in der Praxis stehenden Lehrer methodische Winke immer wieder ins Gedächtnis rufen sollen. Insofern können wir sie billigen, wiewohl uns ein Hinweis auf die einschlägige Fachlitteratur, auf die methodischen Bearbeitungen, wie er z. B. für Raumlehre und Naturlehre gegeben ist, genügend erscheint. Denn es ist selbstverständlich, dafs der Lehrer sich mit solchen ausführlichen Arbeiten aufs innigste vertraut machen mufs, und dann sollte er jener kurzen Bemerkungen nicht bedürfen. Dieselben bringen in kurzen Sätzen die Grundzüge Herbartscher Pädagogik zum Ausdruck, vorzugsweise diejenigen der Reinschen Schuljahre. Vieles ist wörtlich aus den letzteren entlehnt, auch bei den Lehrplänen selbst (cf. z. B. die »Richtlinien für den physikalischen Unterricht« S. 16 mit Rein, VII. Schuljahr, 2. Aufl., S. 122, und die Stoffgliederung für die mathematische Geographie S. 14 mit dem VII. Schuljahr S. 70, für Raumlehre S. 22 f. mit VIII. Schuljahr, 2. Aufl., S. 142 f.).

Bei den Lehrplänen selbst macht sich vielfach besonders bei dem für Geschichte der Einflufs der amtlichen Vorschriften nicht zum Vorteil des Plans geltend. Eine gröfsere Vertiefung in die Stoffgruppen macht entschieden sowohl bei dem Lehrplan für Geschichte, wie für Raumlehre, eine Verteilung auf längere Zeiträume nötig. Ferner werden die Anhänger der Konzentrationsidee in ihrer strengeren Durchführung manches in dieser Hinsicht an den Lehrplänen auszusetzen haben. Indes aufs Einzelne wollen und können wir hier nicht eingehen.

Im ganzen genommen ist das Schriftchen wegen seines Bestrebens, den psychologisch durchdachten Aufbau der Unterrichtsstoffe in der Praxis des Unterrichts durchzuführen, zu begrüfsen. Manches, wie z. B. die Stoffanordnung in der Naturlehre dürfte, weil dem Fassungs-

vermögen der Kinder gut angepafst, als ein Fortschritt zu bezeichnen sein.

Lauscha. Dr. Reukauf.

Dr. **Karl Lange:** Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1893.

Der Verfasser sucht in diesem kleinen Schriftchen nachzuweisen, dafs es sich für unsere Schulen »nicht darum handeln kann, die Prüfungen allgemein zu beseitigen, sondern darum, wie sie besser zu gestalten seien, damit sie ihren Zweck erreichen.« Diesen letzteren erblickt er darin, dafs »die Eltern einen Einblick in die Arbeit der Schule, in die Art, wie man mit ihren Kindern verkehrt, und wie diese im geistigen Wettkampfe bestehen, gewinnen sollen.« Die Prüfung soll eine »Rechenschaftsablegung« sein, in welcher die Schüler möglichst selbständig »die Kenntnisse, Erkenntnisse und Interessen« darlegen sollen, die sie im Unterrichte erworben haben. Aus dieser Zielangabe leitet der Verfasser seine sehr beachtenswerten Grundsätze über »Wahl der Prüfungsaufgaben« im allgemeinen und in einzelnen Hauptfächern, sowie über die »äufsere Gestaltung der Prüfung« ab.

Gerade gegenwärtig beschäftigt man sich mit Betrachtungen über den Wert der öffentlichen Osterprüfungen, gerade vor kurzem sind die letzteren an den höheren Schulen in Preufsen in Wegfall gekommen. Für die Volksschule wird man jedoch wohl — trotz ähnlicher Mafsregeln in einigen Städten — im allgemeinen nicht auf diese Einrichtung verzichten wollen, meist die einzige, die den Eltern Gelegenheit zur öffentlichen Einsichtnahme in die Schularbeit geben und so ihr Interesse für die Schule wecken und beleben kann.

Von der Einrichtung, wie sie in der Karolinenschule in Eisenach besteht, dafs nämlich die Eltern der Schülerinnen in einer bestimmten Schulwoche im letzten Viertel des Schuljahrs eingeladen werden, dem in gewohnter Weise fortgeführten Unterricht in allen Stunden beizuwohnen, von dieser Einrichtung wird man aus äufseren Gründen, so sehr man sich sonst mit ihr einverstanden erklären mufs, anderswo wohl absehen müssen. Und darum empfehlen wir um so mehr die Vorschläge von Dr. Lange.

Lauscha. Dr. Reukauf.

S. Bang: Das Leben Jesu. Seine unterrichtliche Behandlung in der Volksschuloberklasse und in der Fortbildungsschule. Ein dringender Reformvorschlag. Konferenzvortrag. Leipzig, Wunderlich, 1893. 1 M 20 Pf.

Der Herr Verfasser vorstehender Schrift ist zwar eifrig bemüht, zwischen sich und den bösen »Wissenschaftlichen« eine möglichst hohe Scheidewand aufzurichten und sein Verfahren als ein funkelnagelneues, selbsterfundenes hinzustellen, das kann mich aber durchaus nicht abhalten, ihm über alle künstlichen Mauern und Palissaden hinweg die Bruderhand zu reichen und ihn als Kampfgenossen gegen denselben Feind zu begrüfsen.

Der Grundgedanke des ganzen Vortrags ist kurz folgender: Aufgabe des Religionsunterrichtes ist es, dahin zu wirken, dafs Jesus Christus in den Schülern eine Gestalt gewinne, das kann nur geschehen durch einen idealen Umgang, bei dem Auge und Herz aufgethan werden für die Herrlichkeit Jesu Christi als des heilspendenden Erlösers, Heilands und Gottessohnes. Wie Jesus seinen Jüngern nicht Lehrsätze über seine Person und sein metaphysisches Verhältnis zum Vater gab, sondern mit ihnen lebte und sie teilnehmen liefs an seinem Fühlen, Denken und Wirken, so müssen die Schüler angeleitet werden, im Geist das Leben des Herrn gleichsam noch einmal mitzuerleben. Die übliche bruchstückweise, dogmatische Behandlung der Geschichte Jesu ist daher zu verwerfen und mufs ersetzt werden durch eine zusammenhängende historische, die ein anschauliches zu Herzen sprechen-

des Bild vom Lebensgange des Heilands in der Seele des Schülers entstehen läfst.

Beim Lesen der positiven Ausführungen des Verfassers war mir's oft, als müfste ich mit Adam sprechen: »Ist das nicht Bein von meinen Beinen und Fleisch von meinem Fleisch?« Einige kritische Seitenhiebe, die für mich abfielen, würde ich mit noch gröfserer Dankbarkeit hingenommen haben, wenn der Verfasser sich auf stichhaltige Gründe und nicht auf subjektive Gefühle (S. 35) gestützt hätte. Dagegen mufs ich entschieden protestieren gegen die Behandlung, die Professor Rein erfährt. Herr Bang sagt (S. 13): »Am schlimmsten ist es aber, dafs der biblische Geschichtsunterricht (bei den wissenschaftlichen Pädagogen) zum blofsen Mittel für die Erreichung eines verfehlten Zieles degradiert, zu einer blofsen Bildersammlung zur Beleuchtung oder Gewinnung lehrhafter Katechismussätze zerpflückt wird, oder um mit einer kleinen Variante (!) in Reins Worten zu reden: »dafs den Lehrern bei der ganzen Behandlung der biblischen Geschichten die Aneignung des Katechismusgehaltes als letztes Ziel vorschwebt, und dafs sich der Katechismus zur ‚Zwangsjacke' des biblischen Geschichtsunterrichtes emporschwingt u. s. w.« Das ist, wie mir der Herausgeber dieser Zeitschrift bezeugen wird, das reine Gegenteil von dem, was in den Schuljahren angestrebt wird. Als ich daher diese nette Variation des Herrn Bang zum erstenmale las, nahm ich mir vor, dem Variator eine kleine Vorlesung zu halten über die Pflichten, die das 8. Gebot auch Schuldirektoren auferlegt. Als ich aber den Vortrag noch einmal im Zusammenhange erwog und bemerkte, wie eifrig Herr Bang bemüht ist, sein Verfahren als etwas Nochniedagewesenes hinzustellen, lernte ich die Behandlung Reins als eine allerdings etwas eigentümliche Frucht dieses Trachtens nach dem Ruhme eines Originalpädagogen verstehen. Wer den Glauben erwecken will, dafs er einzig in seiner Art sei, mufs natürlich dafür sorgen, dafs der Abstand zwischen ihm und denen, die ihm zunächst stehen, möglichst grofs erscheint. Ob nun auch hier das Wort gilt: »Alles verstehen heifst alles entschuldigen,« lasse ich dahingestellt.

Die Beilagen (S. 43—125) sind teilweise von sehr zweifelhaftem Werte und machen den Vortrag, dem man recht viele Leser wünschen möchte, ganz unnötig teuer.

Interessant war mir's, auf S. 49 zu sehen, welch' sonderbaren Begriff Herr Bang von Anschauung auf dem Gebiete des Gesinnungsunterrichts haben mufs. Er sagt: »Seit Wangemann durch seine »Biblischen Anschauungsbilder« die Grundlage für einen wirklichen Anschauungsunterricht nach dieser Seite geschaffen hat, mufs jedes Bedenken gegen die Einführung der biblischen Geschichte im ersten Schuljahre schwinden.« Einen Kommentar zu diesem Unsinn kann ich mir wohl ersparen.

Dr. E. Thrändorf.

Dr. **J. Nieden**, Konrektor: Deutsche Poetik in einem kurzen Abrifs. 23 S. 8⁰. Strafsburg i. E., Selbstverlag o. J. 25 Pf.

Auf 20 Seiten das Wesentlichste über deutsche Poetik zu geben, dazu mufs der Abrifs wirklich kurz sein, besonders wenn wir hier die meines Erachtens in der Mädchenschule ganz überflüssigen rednerischen Figuren mit ihren unverständlichen Namen durch zwei Druckseiten vertreten finden. So ist denn auch der Inhalt des Büchleins auf das Alleräufserste beschränkt, wie es etwa dem Bedürfnis einer Bürgerschule für Mädchen entspricht; für höhere Mädchenschulen mit Lehrerinnenseminar oder gar Realschulen und Lehrerseminare, wie das Vorwort ausspricht, scheint mir das Büchlein nicht zu genügen. Vieles in demselben kam mir bekannt vor.

Eisenach. W. Buchner.

K. A. J. Hoffmann, Direktor des Johanneums zu Lüneburg: Rhetorik für höhere

Schulen. Erste Abteilung. Die Lehre vom Stil. Besorgt von Dr. Ch. F. A. Schuster, Direktor des I. Realgymnasiums zu Hannover. 7. Aufl. 44 S. 8°. Halle a. S., Mühlmann (Max Grosse), 1891. 85 Pf.

Wenn ein Schulbuch, dessen Stoff nicht auf der alltäglichen Heerstraſse des Unterrichts liegt, im Laufe von etwa 30 Jahren sieben Auflagen erlebt, so ist dies immerhin ein Beweis dafür, daſs ein solches Buch einem gewissen Bedürfnis entspricht. Allerdings ist der Titel »Rhetorik für höhere Schulen« einigermaſsen dazu angethan, eine unrichtige Ansicht über den Inhalt des Buches hervorzurufen. »Rhetorik«, sagt die Einleitung, »ist die Wissenschaft von der Kunst der sprachlichen Darlegung, soweit die letztere dem Gebiete der Prosa angehört.« Und zwar handelt es sich in dem Buche nicht sowohl, wie man erwarten möchte, um die mündliche, sondern um die schriftliche Gedankendarstellung, den Stil; daſs unsern Gymnasiasten die Durchnahme der Hauptregeln einer richtigen und schönen Schreibart recht gut thäte, ist nicht zu bezweifeln. So handelt denn nach einer kurzen allgemeinen Einleitung der erste Abschnitt vom Ausdruck oder vom Stil im niederen Sinne. Als die notwendigen Erfordernisse des sprachlichen Ausdrucks werden gefordert Sprachrichtigkeit, Klarheit, Angemessenheit; die dazu gegebenen Beispiele sind zweckmäſsig gewählt, lieſsen sich aber im Anschluſs an Wustmann u. a. erheblich über die diesem Abschnitte zugewiesenen neun Druckseiten erweitern; ich halte eine gründliche Umarbeitung und Bereicherung dieses Abschnittes — wobei man durchaus nicht alle Forderungen Wustmanns zu berücksichtigen braucht, wenn auch derselbe das groſe Verdienst hat, auf eine Menge neuerdings eingerissener Sprachsünden hinzuweisen — für ein entschiedenes Bedürfnis. Den Löwenanteil der 44 Seiten des Buches hat die Lehre von den Tropen und Figuren empfangen, welche mit ihren 24 Seiten über die Hälfte des Ganzen beansprucht. Ich bekenne, daſs ich kein Freund dieser rhetorischen Schulfuchsereien mit ihren heillosen griechischen Namen bin. Ich finde es erklärlich, wenn ein Grieche oder Römer ein sorgsames Lehrgebäude dieser rednerischen Künsteleien ausklügelt; aber ich bin auch der Meinung, daſs wir den Schülern der Oberklassen im deutschen Unterricht besseres bieten können und sollen durch lebendige Einführung in die Meisterwerke unserer Dichtung, auch wenn wir ihnen nicht entwickeln, daſs wir im Tasso oder dem Wallenstein hier mit einer Metapher oder Synekdoche, dort mit einer Hyperbel oder Emphasis, einer Litotes oder einem Oxymoron zu thun haben. Wehe dem Redner oder Schriftsteller, der alle diese schönen Dinge bewuſst anwendet! Der dritte Abschnitt, Vom Satzbau, ist wieder verhältnismäſsig kurz, noch kürzer — 2 Seiten — der Abschnitt vom Stil im höheren Sinne. Vielleicht bin ich nicht ganz in der Lage zu urteilen, aber das Buch erscheint mir nur dem Lehrgange der älteren, nicht der modernen höheren Schule zu entsprechen. Dieselbe hat mehr als früher die Aufgabe, ihren Schülern eine tüchtige Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache zuzuführen; sie wird also im deutschen Unterrichte, so scheint es mir, die notwendigen Erfordernisse des sprachlichen Ausdrucks, Sprachrichtigkeit, Klarheit und Angemessenheit, viel umfassender, dagegen die Tropen und Figuren, diese Rede- und Schreibkrücken der Mittelköpfe, viel kürzer zu behandeln haben; was den Satzbau betrifft, so mag man das schöpferische Genie walten lassen; der Mittelkopf bringt mit aller gelehrten Anweisung, wie man die Rede mit Blümlein zieren könne, nur Stümperei fertig; der Begabte findet alle diese ausgeklügelten Künste von selbst, weil er eben ein eigenartiger Mensch ist.

Eisenach. W. Buchner.

D Aus der Fachpresse

I. Aus der philosophischen Fachpresse.

1. La filosofia. Rassegna siciliana (Professor Benzoni) anno II. fasc. V—VI.

R. Benzoni: Il monismo nella filosofia comtemporanea. D'Agnanno: La funzione del diritto nella vita sociale. Cotania: Tommoso Campanella e la citta del Sole. Benzoni: discussione circa il principio direttivo della didattica. Marcocci: Le opere medico-fisiche di Simore Carlee ed il suo sistema de filosofia universale.

2. Zeitschrift für Philosophie und philosoph. Kritik Von Falckenberg. 103. Bd., 1. Heft.

Über die letzten Fragen der Erkenntnistheorie und den Gegensatz des transcendentalen Idealismus und Realismus. Erster Artikel. Von Dr. Edm. Koenig. Die philosophischen Schriften des Nikolaus Cusanus. Von Dr. Joh. Uebinger. Über den Begriff der Erfahrung, mit Rücksicht auf Hume und Kant. Von Rob. Schellwien. Rezensionen.

3. Archiv für Geschichte der Philosophie. Von L. Stein. Berlin 1893. VI. Bd., 4. Heft.

O. Külpe: Anfänge und Aussichten der experimentellen Psychologie II. P. Tannery: Sur un poin de la methode d'Aristote. A. Döring: Die eschatologischen Mythen Platos. A. Espinos: La philosophie de laction ou V siècle av. J. C. W. Dilthey: Das natürliche System der Geisteswissenschaften im 17. Jahrhundert. Jahresbericht über die deutsche Litteratur zur Philosophie der Renaissance 1889—1892. Neueste Erscheinungen auf dem Gebiet der Geschichte der Philosophie.

4. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. Von Ebbinghaus und Koenig. Bd. VI, Heft 4 und 5. 1893.

Experimentelle Beiträge zur Untersuchung des Gedächtnisses. Von G. E. Müller und F. Schumann. Beiträge zur Theorie der psychischen Analyse. Von Meinong. Litteraturbericht.

5. Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. Von Commer. Paderborn 1893. Bd. VIII, Heft 12.

Quaestiones quodlibetales. Ursache und Verursachtes. Von Esser. Die Prinzipien des hl. Thomas und der Sozialismus. Von Schneider. Der Herbartianismus und die Lehrbücher für Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. Von Glossner. Über den Begriff der Tugend im allgemeinen nach der Lehre des hl. Thomas. Von Weifs. Ein Traktat gegen die Amalricianer aus dem Anfange des XIII. Jahrhunderts. Von Baeumler. Aus der jüngsten philosophischen Litteratur.

6. Philosoph. Studien. Von Wundt. Leipzig 1893. Bd. 9, Heft 3.

G. Bruns: Über die Ausgleichung statistischer Zählungen in der Psychophysik. J. Merkel: Die Methode der mittleren Fehler, experimentell begründet durch Versuche aus dem Gebiete des Raummafses. A. Lehmann: Über die Beziehung zwischen Atmung und Aufmerksamkeit. L. Witmer: Zur experimentellen Ästhetik einfacher räumlicher Formverhältnisse.

Heft 2. Lipps: Untersuchungen über die Grundlagen der Mathematik. Neumann: Beiträge zur Psychologie des Zeitsinns.

7. Zeitschrift für exakte Philosophie. Von O. Flügel. Bd. 20, Heft 3.

Schwarze: Am Ende des XIX. Jahrhunderts. Preifs: Analyse der Begehrungen. Preifs: Zur Analyse der Gefühle. Simon: Widersprüche in Lotzes Lehre vom Sein. Besprechungen.

8. Natur und Offenbarung. Münster, Aschendorff, 1893. Bd. 39.

Dressel: Zur Orientierung in der Energielehre.

9. Der Katholik. 73. Jahrgang. Mainz, Kirchheim, 1893.

Gutberlet: Th. Aquin und J. Kant. Stöckl: Der moderne Liberalismus und dessen atheistischer Charakter. Grober: Die Comtesche Menschheitsreligion.

10. Zeitschrift für katholische Theologie. Bd. 17. Innsbruck 1893.

Stentrop: Der Staat und der Atheismus. Limbourg: Die Analogie des Seinsbegriffes.

11. Revue thomiste. I. N. 1—4. Paris 1893.

Notre programme. Th. Coconnier: Le vrai thomiste. Gardeil: L'evolutionisme et les principes de S. Thomas. Mandonnet: les idées cosmographiques d'Albert le Grand et la decouverte de l'Amérique. Maumus: Le socialisme. Th. Coconnier: Comment on hypnose. Janvier: Taine. Maumus: Les doctrines politiques de S. Thomas. Th. Coconnier: Peut-on être hypnosé malgré soi? Douais: Augustin contre le manichéisme de son temps.

12. Österreichisches Litteraturblatt. Herausgegeben durch die Leo-Gesellschaft, redig. von Dr. Franz Schnürer. II. Jahrgang. Wien. »St. Norbertus«-Verlagshandlung, 1893.

Nr. 14, 15. Juli.

C. Ludewig: Matthias Kappes, Die philosophische Bildung unserer gelehrten Berufe. Ig. Stich: Hermann Baumgarten, Geschichte Karls V. Bd. 3. *l: J. W. Cunliffe, The influence of Seneca on Elizabethan tragedy. C. Seefeld: Hs. Th. Soergel, Das bäuerliche Erbrecht in Bayern und sein Einflufs auf die sozialen Verhältnisse. Dr. H. Malfatti: R. v. Krafft-Ebing, Psychopathia sexualis. Sp.: Th. v. Stamford, Das Schlachtfeld im Teutoburger Walde. Personalnachrichten u. a. m.

Nr. 15, 1. August.

Gustav Müller: Joh. Schmid, Petrus in Rom oder Novae Vindiciae Petrinae. Franz v. Dahlau: Constantin Gutberlet, Ethik und Religion. Franz v. Dahlau: Martin Paulinus, Die Sittenlehre Geulincx'. Franz v. Dahlau: G. H. Graue, Die selbständige Stellung der Sittlichkeit zur Religion. Franz Schnürer: Wilh. Lindemann, Geschichte der deutschen Litteratur. Franz Schnürer: G. Brugler, Geschichte der deutschen Nationallitteratur. Franz Schnürer: Karl Haehnel, Übersicht der deutschen Litteraturgeschichte. Franz Schnürer: Rudolf von Gottschall, Die deutsche Nationallitteratur des XIX. Jahrhunderts. C. Seefeld: Félix Klein, Nouvelles tendances en réligion et en littérature. Freiherr v. Weichs: Victor Kolb, Konferenzen über die soziale Frage. Personalnachrichten u. a. m.

13. Mind, A quaterly review of psychology and philosophy. Ed. by G. F. Stout, London. Williams and Norgate. July 1893.

Prof. Jones: Idealism and Epistemology. F. Granger, Aristotle's Theory of reason. Henry Laurie, Methods of inductive inquiry. E. T. Dixon: On the Distinction between real and verbal propositions. Dr. James Ward: Assimilation and Association (I). Discussions: William James: the original datum of space-consciousness. F. H. Bradley: Prof. James on simple resemblance. Helen Dendy: recent developments of the doctrine of sub-conscious process. Critical notices: J. Ellis Taggart: E. Caird, the evolution

of religion. W. C. Coupland: Eucken, Die Grundbegriffe der Gegenwart. A. T. Myers: C. Féré, La Pathologie des Emotions. New Books. Philosophical Periodicals. Notes.

14. The Monist. A quaterly magazine. Editor: Dr. Carus, Chicago. The Open Court Publishing Co. Vol. 3, Nr. 4, July 1893.

H. v. Holst, Nationalisation of education and the universities. Lady Victoria Welby: Meaning and metaphor. Charles S. Peirce, Reply to the necessitarians. Editor: The founder of tychism, his methods, philosophy, and criticisms. In reply to Mr. Charles S. Peirce. Prof. E. D. Cope: The foundations of theism. Christ. Ufer, Literary correspondence. Germany. Book reviews. Periodicals.

14. Revue philosophique de la France et de l'Etranger. Dirigée par Th. Ribot. Paris, Félix Alcan, 1893. 18. année. Nr. 7, Juilliet:

V. Egger: Jugement et ressemblance. J. Soury, Origine et nature du mouvement organique. G. Mouret: Le problème de l'infini. I. Relativité. M. Mauxion: Quelques mots sur le nativisme et l'empirisme. E. Joyau: De l'introduction en France de la philosophie de Kant. Notices bibliographiques. Revue les periodiques étrangers.

II. Aus der pädagogischen Fachpresse.

Rich. Köhler: Über den Einflufs Preufsens auf das deutsche Schulwesen. Pädagog. XV. 5.

In Preufsen üben Militarismus, Bureaukratie und Hierarchie einen grofsen Einflufs aus, so dafs die Grundsätze der Pädagogik sehr stark gefährdet sind. Namentlich in das höhere Schulwesen ist der Militarismus stark eingedrungen, in den Musteranstalten ist alles nach militärischem Zuschnitt eingerichtet. Es bedarf blofs des Druckes auf eine Feder, um den ganzen Apparat spielen zu lassen, und der Mechanismus wird, wenn nicht ein ganz unerwartetes Hindernis eintritt, auch einer fremden Hand gegenüber seine Dienste nicht versagen. Suchen sich andere deutschen Anstalten die preufsischen zum Muster zu nehmen, so ist es gerade das Äufserliche, worauf sie dabei am leichtesten verfallen. Bei den Volksschulen macht sich der Einflufs der Hierarchie geltend, daher der dogmatische Charakter des Religionsunterrichts. Bei den heutigen Reformbestrebungen verfährt man so, als sei es die wichtigste Aufgabe der Schule, dem Schüler ein gröfseres oder geringeres Quantum von Wissensstoff einzuprägen und als kenne diese kein höheres und würdigeres Ziel. Mit der einseitigen Verstandesbildung, über die so viel geklagt wird, die aber an den höheren Unterrichtsanstalten nur im günstigeren Falle vorliegt, ist zu brechen und das Hauptgewicht auf sorgfältige Herzensbildung zu legen.

Dr. **Horn:** Mädchenerziehung und höhere Töchterschule. Pädagog. XV. 5.

Das Fachlehrertum ist einzuschränken und das Klassenlehrertum mehr zu pflegen. Die Grammatik ist nicht an der Muttersprache, sondern an den fremden Sprachen zu üben unter einziger Beibehaltung der in allen Sprachen gebräuchlichen Nomenklatur. Der Unterricht der fremden Sprache hat das Hauptgewicht auf Lektüre und Konversation zu legen mit möglichster Beschränkung alles grammatischen Drills. Die Aufsätze haben praktische Aufgaben zu behandeln oder sich an die Lektüre anzuschliefsen. Der mündliche Ausdruck ist durch Deklamieren und freie Vorträge zu bilden. Der naturwissenschaftliche Unterricht ist auf das Nächstliegende zu beschränken, die An-

thropologie auszuscheiden. Gesang und Zeichnen sind fakultativ, wo Talent und Neigung sich vereinigen.

Th. Franke: Die methodische Bedeutung der allgemeinen Religionsgeschichte. Allg. D. Lehrerzeit. 1893, Nr. 41—43.

Verfasser stellt folgende Entwicklungsreihe auf: 1. Gott als Pitar der Familie ist ein leibhaftiger Mensch, dem nur mehr Macht als dem normalen Menschen eigen ist, der an einem bestimmten Orte wohnt und nur eudämonistische Interessen an dem Wohle seiner Gemeinde hat: religiöser Individualismus. 2. Gott als Herr, König, eines Volkes ist weit mehr als ein Mensch, ihm eignet übermenschliche Macht, er thront im erhabenen Himmel, hat eine nicht sinnlich bestimmbare Gestalt und besitzt eine unausdenkbar lange Lebenszeit; seine Sittlichkeit ist national beschränkt: religiöser Sozialismus, Nationalismus. 3. Gott als Weltgott ist eine reine Geistpersönlichkeit, die machtlich, räumlich und zeitlich unbeschränkt ist, seine Sittlichkeit ist universal: religiöser Universalismus. Diese Stufen sind für Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes für den Religionsunterricht mafsgebend; denn sie bilden nicht nur eine geschichtlich bedingte, sondern auch eine psychologisch kausale Entwicklungsreihe. Höher entwickelte Inhalte und Vorstellungsweisen dürfen nicht auftreten, wenn die niedriger stehenden noch nicht angeeignet sind. Sodann darf nicht zu früh wieder von vorn angefangen werden. Die Gegensätze zwischen den verschiedenen Vorstellungsweisen müssen eine Zeitlang neben einander lagern. Darauf weist auch die Religionsgeschichte. Eine Reform trat erst ein, wenn die Spannung zwischen den Gegensätzen einen ziemlich hohen Grad erreicht hatte. Diese bildete den Nährboden für die neue Bewegung. Hat das Kind die neuen Erkenntnisse sich wirklich angeeignet, so kann es mit Gewinn sich noch einmal in die älteren Stufen versetzen. Jetzt mufs aber der Gegensatz zwischen seiner Erkenntnis und der Vorstellungsweise der behandelten Stoffe klar hervortreten. Auch die göttliche Thätigkeit kennt zunächst nur eudämonistische Ziele. Deshalb sind die altbundlichen Geschichten den Kindern der Unterstufe völlig kongenial: Gott sorgt für der ersten Menschen Wohl, so lange sie ihm gehorchen. Um der Erwählten willen thut er anderen weh. Daran nimmt die höhere Stufe Anstofs. In dieser Hinsicht giebt es für die Methodik nur den Ausweg, den die Religionsgeschichte betreten hat. Sie mufs gleich ihr die Lieblinge und Schützlinge Gottes idealisieren und deren Gegenstücke zu Vertretern des Bösen stempeln. Auf der höchsten Stufe vermählt sich Religion und Sittlichkeit, nur der Religiös-Sittliche ist des göttlichen Beistandes würdig. Darum mufs der Unterricht Gott als das reale Centrum aller sittlichen Ideen erkennen lehren.

Prof. Dr. **Schuppe:** Staat, Schule und Religion. Pädagog. XV. 4.

Weil die Grundlage des Staates, das sittliche Bewufstsein, durch die Religion eine wesentliche Stärkung erfahren kann, die Religion eine wichtige Kulturmacht und ihre Kenntnis darum zur allgemeinen Bildung gehört, auch das Interesse der Eltern Religion fordert, hat der Staat Grund genug, selbst zu wollen, dafs die heranwachsende Generation in der Religion unterrichtet werde, und sogar diesen Unterricht selbst erteilen zu lassen. Ein ernstlicher Grund zur Konfessionalität der Schule ist nur das böse Beispiel, welches schon die blofse Thatsache andersgläubiger Lehrer enthält. Je niedriger der Bildungsgrad ist, der erstrebt wird, desto mehr bedarf es der Harmonie der Eindrücke, desto gefährlicher ist die Dissonanz derselben; je höhere Bildung erstrebt wird, desto gefeiter wird der Heranwachsende gegen die Gefahr sein, durch die Dissonanz der Eindrücke verwirrt und vom Wege abgedrängt zu werden. Daraus ergiebt sich, dafs die Konfessionalität der unteren Schulen vollständig begründet ist, nicht aber

die der höheren und nicht, dafs dieses Prinzip in jedem Falle absolute Durchführung verlange. Alle weitergehenden Ansprüche der Religionsgesellschaften auf Beaufsichtigung, Einrichtung und Leitung der Schule hat der Staat grundsätzlich abzuweisen, oder er mufs seine Zugeständnisse je nach dem Charakter der Religionsgesellschaft abstufen.

O. Partzsch: Das Extemporale in der Volksschule. Pädagog. XV. 9.

Das Extemporale, das zu Prüfungszwecken gestellt wird, verfehlt seine Bestimmung; es befördert in den Schülern oberflächliches Wesen und erzeugt Gleichgiltigkeit oder Unzufriedenheit; es lenkt die Arbeit des Lehrers in falsche Bahnen, säet Mifstrauen und Zwietracht, untergräbt die Kollegialität und gefährdet die Berufsfreudigkeit. Wohl aber verdient das Extemporale als Bildungsmittel einen Platz in der Volksschule. Dann mufs es verschiedene Wege offen halten, neue Beziehungen herstellen und neue Formen fordern, mufs zu einer in Aufbau und Ausdruck selbständigen Reproduktion anregen. Es mufs so regelmäfsig auftreten wie das Diktat, dessen Stelle es in den Oberklassen einnehmen könnte. Die ersten Anfänge sind in die Elementarklasse zu verlegen, in der es allerdings nur in der bescheidensten Form erscheint: als selbständige Niederschrift kurzer Sätze und einfacher Exempel.

E. Siegert: Über die Aufmerksamkeit. Pädagog. XV. 8.

Die Aufmerksamkeit hat zwei Hauptquellen: den Selbsterhaltungs- und den Selbstvervollkommnungstrieb. »Ersterer erregt die Aufmerksamkeit entweder direkt für das die Selbsterhaltung beeinflussende Objekt oder direkt als Mittel, die Aufmerksamkeit einem mit der Selbsterhaltung nicht in Verbindung stehenden Objekte zuzuwenden, in welchem Falle wir es mit der sogenannten willkürlichen Aufmerksamkeit zu thun haben. Die aus dem Selbstvervollkommnungstriebe entstehende Aufmerksamkeit wird einerseits bedingt durch die Kraft und Mächtigkeit der Reize, wodurch sie der Seele zu zahllosen Perzeptionen verhilft, die ihrerseits wieder die Tendenz haben, zu logischen Kollektivgebilden aufzusteigen; andererseits hängt sie ab von der Sicherheit und Promptheit der in der Gedanken- und Urteilsbildung sich manifestierenden Unterordnung der neuen Vorstellungen unter die alten und umgekehrt und von dem Grade der Neuheit der dadurch entstandenen Associationen.«

O. Janke: Was sollen und was können die Schulärzte? Päd. Zeit. XXII. 1.

Die Aufgaben, welche den Schulärzten gestellt werden, sind teilweise zu weitgehend (genaue Untersuchung der Schüler), weil die Schule kein Interesse an deren Erfüllung hat, teilweise aber (Einmischung in den Unterricht) unberechtigt, weil die Ärzte hierzu nicht die ausreichenden Kenntnisse haben. Ein weiterer Teil jener Aufgaben (Begutachtung der Baupläne, Überwachung der Neubauten) wird zur Zeit schon von anderen Institutionen erfüllt; ein anderer Teil (Beleuchtung, Lüftung, Temperatur) kann in besserer Weise von den Lehrern oder von Centralstellen ausgeführt werden. Somit bleiben nur ganz vereinzelte und unwesentliche Forderungen als spezielle Aufgaben der Schulärzte übrig.

L. Mittenzwey: Die Schulen als Vermittlerin rechtskundlicher und wirtschaftlicher Lehren. Pädagog. XV. 7. 8.

Für die Volksschule möchten wir von einem selbständigen systematischen Unterricht in der Gesetzeskunde und Wirtschaftslehre abgesehen haben, denn der Gedankenkreis des Kindes ist verhältnismäfsig noch zu klein, die Erfahrung noch zu gering, der ganze Lebenskreis, der das Kind umgiebt, noch zu eng, als dafs hier das nötige Verständnis vorausgesetzt werden konnte. Doch wenn auch von einer lehrplanmäfsigen Einführung dieser Diszi-

plinen in der Volksschule Abstand genommen werden mufs, so sind doch gleichwohl die naturgemäfsen Anknüpfungspunkte auszunützen, um einzelnes aus diesen Gebieten an passender Stelle und in geeigneter Form nutzbar vorzuführen. Dagegen ist dieser Unterricht in allen Anstalten, die allgemeine Bildung übermitteln, in die Lektionspläne aufzunehmen, so dafs keiner in die Reihen der Staatsbürger tritt, ohne mit den Grundzügen der hauptsächlichsten wirtschaftlichen Lehren, sowie mit den Grundzügen der Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung sowohl des Reiches als seines engeren Vaterlandes vertraut zu sein.

? Über die Förderung des gegenständlichen Denkens durch den Sprachunterricht. Allg. d. Lehrerzeit. XLV. 9.

Die Sprache ist etwas Organisches, sie ist Leben und Entwicklung, also etwas, mit dem schonend umgegangen werden mufs, wenn es nicht verletzt werden soll. Diese Anschauung mufs im Unterrichte durchdringen. Der in seiner und durch seine Muttersprache Gebildete mufs bei jedem mutwilligen Verstofse gegen sie etwas von dem empfinden lernen, was ihn durchbebt, wenn es um sich her in der Natur etwas böswillig verletzt sieht. Darum sprachlicher Anschauungsunterricht: Anschauung des frischen, sinnlichen Inhalts der Sprache, prüfendes Anschauen der Formen der Umgangssprache, besonders des Zweifelhaften und Halbrichtigen, und noch festere, anhaltendere schriftliche und mündliche Übung im richtigen Gebrauche. Die Schule steht aber auch im Dienste der Wahrheit und Natürlichkeit, wenn sie ihre Zöglinge immer wieder von der Form auf den Inhalt, vom sprachlichen Ausdruck auf die Sache hinweist.

Rischawy: Welche Anforderungen sind an einen charakterbildenden Unterricht zu stellen? Päd. Reform 1893, Nr. 52.

Dem Unterrichte erwächst eine dreifache Aufgabe: 1. Ideen zu bilden, 2. die Triebe des Wollens im Kinde zu kräftigen und sie zu der Idee in Beziehung zu setzen und 3. die Motive, durch die dasselbe in das rechte Verhältnis zur Idee gesetzt wird, zu beachten und zu pflegen. Wenn der Unterricht die Schüler zur Anerkennung der Vernunft als oberster Autorität zu bringen vermag und wenn es ihm gelingt, sie zu einer gewissen Selbständigkeit im Handeln zu führen, so werden sie sich auch bei ihren Handlungen von der gewonnenen Einsicht leiten lassen.

»Die Konzentration des Unterrichts.« Neue Päd. Ztg. 1893, No. 24. 25.

Der ungenannte Verfasser glaubt, dafs Fr. Polack bis jetzt dem »Ideal am nächsten gekommen« sei. Kann auch das Ziel der Konzentration mit Ziller in der Herausgestaltung der charaktervollen Persönlichkeit gesucht werden, so mufs doch die Forderung, der Gesinnungsstoff soll alle übrigen Lehrstoffe nach Umfang und Anordnung determinieren, entschieden verworfen werden. Diese Stoffe dürfen sich vielmehr vom Hauptstoffe nur insoweit bestimmen und zu planmäfsiger Verknüpfung geeignet machen lassen, als dadurch ihre ihnen gebührende und eigentümliche Kraftentfaltung nicht geschädigt wird. —r.



A Abhandlungen

Zur Religionsphilosophie und Metaphysik des Monismus

Von

O. Flügel

Beides, Religionsphilosophie und Metaphysik, ist im Monismus ein und dasselbe. Der monistischen Weltanschauung ist das metaphysisch Letzte zugleich das religiös Höchste. Darum übertragen sich alle Fehler der Metaphysik sofort auf die Religionsphilosophie, und was gegen das metaphysisch Letzte des Monismus zu sagen ist, ist zugleich eine Bestreitung dessen, was derselbe als das religiös Höchste, nämlich Gott bezeichnet. Deswegen ist auch der Monismus immer zugleich von zwei Seiten bekämpft worden, von seiten der Religion und von seiten der Metaphysik. Das eine Mal ist zu zeigen, dafs er, um mit Herbart zu reden,[1]) ohne Würde und zum andern, dafs er ohne Sinn ist.

Sobald der Monismus mit religiös klingenden Namen in Spinoza auftrat, wurde er auch sofort erkannt als eine religiös unwürdige Weltanschauung, ja als Atheismus. Sehr nachdrücklich hebt dies Leibniz von Anfang an hervor. Ziemlich ausführlich läfst sich P. Bayle in der Abhandlung seines Diktionäres Spinoza darauf ein. Wenn man, so führt er aus, das, was Spinoza so nennt, als Gott gelten lassen will, dann ist dieser Gott einerlei mit der Welt, dann ist er der eigentliche Thäter alles Guten, aber auch alles Bösen, dann der Hervorbringer, aber auch der Träger und Dulder alles Elendes auf der Welt. Die Meinung, sagt er, die Eine Substanz sei alles zugleich,

[1]) In der längeren Ausführung darüber Bd. XII. S. 398 (Hartensteinsche Ausgabe).

wirkend und leidend, die wirkende Ursache und die Materie; es bringe nichts hervor, was nicht seine eigne Abänderung wäre, diese Meinung übertrifft alle Ungereimtheiten. Alles, was heidnische Dichter wider den Jupiter und die Venus schändliches gesungen haben, kommt dem abscheulichen Begriff nicht bei, welchen uns Spinoza von Gott giebt: denn die Dichter haben wenigstens den Göttern nicht alle Verbrechen, welche begangen werden und alle Gebrechlichkeiten der Welt beigemessen. Allein nach Spinoza ist kein anderes wirkendes und leidendes Wesen als Gott in Ansehung alles desjenigen, was man das Böse des Verbrechens und das Böse der Schuld, das physikalische und moralische Böse nennt.

Darum ist auch Herbart geneigt, diese Weltanschauung nicht Pantheismus, sondern Pansatanismus zu nennen. Das Unwürdige dieser ganzen Vorstellungsweise ist schon oft und ausführlich behandelt worden; hier sei nur auf einiges hingewiesen.

Gott als das Unendliche.

Philosophen und Theologen aller Richtungen haben geglaubt, Gott ein Ehrenprädikat zu geben, wenn sie ihn den Unendlichen oder das Unendliche nannten. Dagegen wäre nichts zu erinnern, wenn dies im religiösen Sinne geschähe, wenn es etwa heifsen sollte, Gott ist allen Geschöpfen an Macht, Weisheit, Güte u. s. w. unendlich überlegen, oder wenn man Gott gegenüber die Geschöpfe das Endliche nennt, um deren Unvollkommenheit nach allen Richtungen hin zu bezeichnen. Allein diejenigen, welche Gott mit Vorliebe das Unendliche heifsen und glauben, damit sich sehr philosophisch und dem höchsten Wesen angemessen auszudrücken, vergessen ganz, was der strenge Begriff des Unendlichen besagt. Unendlich im strengen Sinne kann immer nur Prädikat eines Gedankendinges sein, niemals die Eigenschaft eines realen Wesens. Unendlich ist das, was nie eine geschlossene, fertige Realität, überhaupt nie sein kann. Alles, was ist, ist endlich, wäre es unendlich, so wäre es nicht. Die ganze Summe der Weltkörper, die ganze Summe ihrer letzten Bestandteile, alles Seiende, ob sichtbar oder unsichtbar, ist eine endliche Summe, wenn auch unzählbar und insofern subjektiv unendlich. Wäre irgend etwas, etwa die Atome oder die wirklichen Gedanken aller Intelligenzen unendlich — was ja schon ein in sich widersprechender Gedanke ist — so könnte auch keine Intelligenz, nicht die Gottes, nicht aller Intelligenzen zusammen jene Unendlichkeit zählen oder überblicken, denn es liegt ja im Begriff des Unendlichen, dafs es ohne Ende ist. Nennt man also Gott das Unendliche und nimmt dies Wort im strengen

Sinne, so leugnet man damit das Dasein Gottes, man spricht ihm die Existenz ab, er wird zu einem bloſsen subjektiven Gedanken, der aber auch nicht gedacht werden kann, oder doch nur insofern, als man sich verbieten muſs, dabei stehen zu bleiben. Auch keine einzige Eigenschaft Gottes — abgesehen von der Ewigkeit — verträgt das Prädikat unendlich im strengen Sinne. Wie eine unendliche Bewegung keine Bewegung ist, sondern Ruhe, so daſs die Bewegung immer schon als vollendet gedacht werden muſs, so ist auch eine unendliche Macht so viel wie keine Macht, die etwas hervorbringt. Auf Weisheit bezogen hat es auch keinen Sinn, denn alles, was eine Intelligenz wissen oder denken mag, diese ganze Summe des wirklich Geschehenen oder Gedachten, ist immer nur endlich. Denkt man weiter an die ethischen Eigenschaften, so beziehen sich diese auf Verhältnisse, Willensverhältnisse, jeder Wille aber, jedes Verhältnis, jedes Urteil darüber hört sofort auf das zu sein, was sein Name besagt, sobald es als unendlich gedacht werden soll. Das Unendliche hat keine Form, keine Gestalt, bildet kein Verhältnis. Die Ästhetik und Ethik kennen das Unendliche im strengen Sinne nicht. Nur hinsichtlich der Ewigkeit wird man Gott sowohl rückwärts als vorwärts Unendlichkeit beilegen, sofern jeder Anfang und jedes Ende verneint wird. Diese zeitlose Ewigkeit muſs aber überhaupt allem absolut Seienden zugeschrieben werden.

Unendlichkeit im strengen Sinne auf Gott angewandt ist völlig ohne Sinn, dazu legt dieser Begriff ihm nicht allein keine Würde bei, sondern nimmt ihm jede Würde und alle Existenz.

Nun mag man fragen: wie kommt es denn aber, daſs doch nicht allein in der Philosophie, sondern auch wenigstens in allen einigermaſsen würdigen Religionen Gott der Unendliche genannt, gepriesen und als solcher angebetet wird? Die Antwort ist: der Religiöse denkt den Begriff unendlich hier niemals im strengen Sinne, sondern im relativen, er denkt Gott als den weit, weit alles menschliche Denken Übersteigenden, aber doch immer als ein reales Wesen, und so kann man hinzusetzen, immer als ein persönliches Wesen. Viele neueren Religionsphilosophen wollen zwar dies als ein gemeinsames Merkmal aller Religionen und darum als das wesentlichste Merkmal der Religion überhaupt gefunden haben, daſs Religion die Beziehung zum Unendlichen sei.[1])

[1]) Dazu gehört z. B. auch der Sprachforscher M. Müller. Er erklärt sehr oft (z. B. Ursprung der Religion, S. 42) den Ursprung der Religion aus »dem Druck des Unendlichen«. »Ein Begriff des Unendlichen hebt sich weit früher ab, als der

Aber so ist es in Wahrheit nicht. Man möge alle Religionen ohne Ausnahme durchgehen, nirgends wird man finden, dafs da, wo wirkliche Religion das Gemüt beherrscht, die Gottheit als das Unendliche (im strengen Sinne) angebetet wird. Das ist nicht einmal in den indischen pantheistischen Religionsformen der Fall. Oder man suche sich den sogenannten Normalbegriff von Religion zu bilden, denke an die Religionsstifter (sehe dabei von Buddha ab, über dessen persönliche Entwicklung wir nicht genug unterrichtet sind), oder denke an die vornehmsten Träger der Religion, einen Paulus, Johannes u. s. w., oder lese die Andachtsbücher, den Koran, das alte und neue Testament, Gesang- und Gebetbücher. Nirgends wird Gott als das Unendliche gefafst. Immer als eine Person.

Nur gewisse Religionsphilosophen haben sich einen solchen Begriff zurecht gemacht, sie meinen damit beides zu verbinden, Religion und Philosophie. In Wahrheit verleugnen sie damit beides. Ein solcher Begriff ist weder religiös wertvoll noch philosophisch brauchbar.

Sieht man nun aber in aller Religion als Gemeinsames an das Streben oder die Beziehung zum Unendlichen, mifsversteht man das, was die Religionen unendlich nennen, deutet man dies vielmehr im strengen philosophischen Sinne, so kommt eine Art Problem heraus. Nämlich wie kann ich Gott als unendlich denken? wie kann ich Gott im religiösen Sinne als das höchste, verehrungswürdigste Wesen fassen und doch philosophisch als unendlich denken? Wie viel Versuche sind nicht schon gemacht, dieses Problem zu lösen!

Die wahre Lösung besteht in der Erkenntnis, dafs dieses Problem gar nicht vorhanden ist. Das Prädikat unendlich im strengen Sinne wendet die Religion thatsächlich gar nicht auf Gott an, und die Philosophie hat dazu gar keine Veranlassung. Das ganze Problem ist ein künstlich gemachtes, nicht besser als die Frage: giebt es weifse Schwärze, kaltes Feuer, ein rundes Viereck.

Von den vielen, die dieses Problem als ein gegebenes und zu lösendes behandeln, sei nur ein Beispiel angeführt. Ziegler sagt: Die Sehnsucht ist eine überirdische, eine unendliche Sehnsucht, die ganz von selbst zur Sehnsucht nach einem Unendlichen wird, die aber mitten im Endlichen und am Gefühl der eignen Endlichkeit auf-

---

des Endlichen.« Dabei wird aber nicht gesagt noch auch angedeutet, was unter dem Worte »Unendliches« zu verstehen ist. Jedenfalls kann dieser Begriff hier nicht streng, nicht im mathematischen Sinne genommen werden. Es heifst vielleicht nur soviel, als etwas Unbestimmtes. M. Müller spricht sogar von einer »Wahrnehmung des Unendlichen« und führt darauf und auf die Benennungen des Unendlichen die Religionen zurück.

wacht und darum auch mit diesem in eins zusammen schmilzt.[1] Hier sieht man noch, wie Ziegler zum Unendlichen geführt wird. Erst redet er von einer überirdischen Sehnsucht, dabei kann er unter dem Gefühl der eignen Endlichkeit nichts anderes meinen, als das Gefühl der eignen Hilfsbedürftigkeit oder Abhängigkeit und die Sehnsucht nach überirdischer Hilfe. Aber im Handumdrehen wird aus dem Überirdischen das Unendliche, und zwar sucht er dies im streng philosophischen Sinne zu verstehen. In Wahrheit hat kein Mensch noch kann er haben eine unendliche Sehnsucht, noch viel weniger eine Sehnsucht nach dem Unendlichen. Denn dies ist kein Gut, noch birgt es in sich einen Gegenstand der Sehnsucht. Oder wenn Ziegler S. 129 meint: »Der Trieb zum Unendlichen mit allen den idealen Gefühlen, die er weckte, wird bleiben, er gehört zum psychologischen Inventar des Menschen, und auch die fortschreitende Kultur kann ihm nichts anhaben u. s. w., so hat er recht, wenn er hier wieder unter dem Unendlichen das Vollkommene, das Überirdische, Gott versteht; denkt er aber, wie er dies immer versucht, das Unendliche im strengen Sinne, so knüpfen sich an den Gedanken des Unendlichen gar keine Gefühle, höchstens das Gefühl, dafs es nie gelingt, dasselbe zu denken, am allerwenigsten ideale Gefühle, denn es ist ein theoretischer, höchst gleichgiltiger Gedanke; ebensowenig giebt es einen Trieb zum Unendlichen als psychologisches Inventar für alle Menschen und für alle Zeiten.

Überhaupt sollte man sich vor nichts so sehr hüten, als den Begriff des Unendlichen im strengen Sinne auf Gott anzuwenden. Wo dies versucht wurde, sind die schlimmsten Greuel daraus gefolgt. Ist Gott ein unendliches Wesen, so wurde gefolgert, dann ist jede Sünde die unendliche Beleidigung eines unendlichen Wesens und verdient unendliche Strafe oder eine unendliche Sühne. Daraus folgerte Anselm seine Satisfaktionstheorie und die Hexen- und Ketzerrichter leiteten daraus die möglichst grausame und gründliche Vernichtung derer ab, die unendliche Strafe verdient hatten.

Es mögen noch einige Punkte zur Sprache gebracht werden, welche mit der Unendlichkeit Gottes in näherer oder fernerer Beziehung stehen.

Gott als etwas Unpersönliches.

Zunächst folgt aus der Unendlichkeit im strengen Sinne die Unpersönlichkeit. Eine Person ist etwas Reales, ist ferner ein geschlossenes Ganze, wenn sie auch einer beständigen Erweiterung oder

[1] Ziegler, Religion und Religionen. Stuttgart 1893. S. 29.

Vervollkommnung von Gedanken fähig ist. In jedem Augenblick aber ist und bleibt jede Person ein endliches Wesen und ihre Gedanken bilden eine endliche Summe, die Unendlichkeit der Erweiterung bezieht sich immer nur auf das Mögliche, auf eine unendliche Zeit. Das wird von denen, welche einigermafsen die Unendlichkeit scharf auffassen, auch zumeist zugegeben, dafs das Unendliche nicht eine Person sein kann. Nun sollte es sich freilich von selbst verstehen, dafs, wo Gott nicht mehr als eine Person nach Analogie des Menschengeistes gedacht oder geglaubt wird, dafs da von Religion überhaupt nicht mehr die Rede sein kann. »Ein unpersönlicher Gott ist gar kein Gott, sondern blofs ein mifsbrauchtes Wort, ein Unbegriff, eine contradictio in adjecto.« So sagt SCHOPENHAUER mit vollem Rechte. Denn im Grunde kann es für ein folgerichtiges Denken nur das Entweder-Oder geben, entweder Theismus, den Glauben an einen persönlichen, selbstbewufsten Gott, oder Atheismus, die Leugnung desselben. Allein die grofse Mehrzahl der sogenannten Denker ist inkonsequent, und so sind die verschiedensten, wenn auch überall sehr einförmigen Versuche entstanden, den Pantheismus für eine Art Religion auszugeben. Eine ganze Anzahl solcher unzureichenden Versuche der letzten Tage sind z. B. im 3. Heft des 20. Bandes der Zeitschrift für exakte Philosophie in der Abhandlung: Am Ausgang des XIX. Jahrhunderts besprochen.[1]) Es wird ja immerhin merkwürdig genug bleiben, wie so viele für einen solchen Unbegriff, wie das Unendliche ist, oder das als unbewufste Weltseele gedachte Universum, Demut, Glaube, Verehrung im religiösen Sinne fordern können, wie z. B. STRAUSS, HAECKEL, SPENCER und viele andere; wie im preufsischen Landtag 1892 gesagt werden konnte: wir sind Atheisten, aber doch religiös. Nun freilich gar oft legt man dem Unendlichen alles bei, was sich etwa Schönes, Gutes und Vernünftiges in der Welt findet, ja es wird ausdrücklich z. B. von PAULSEN betont, dafs das Allwirkliche gut, vernünftig, teleologisch und Träger einer sittlichen Weltordnung sei; man redet von gut, ohne einen Willen, der gut ist, von einem Willen ohne Bewufstsein und Einsicht, von einer unbewufsten Vernunft und Teleologie, von einer Ordnung ohne Ordner. Solche Widersprüche und Unmög-

[1]) Zu den dort angeführten Aussprüchen möge noch folgender hinzugefügt werden: »Wir begrüfsen die Idee, dafs Gott keine Person ist, sondern ein Gesetz; kein den Umständen sich anpassendes Wesen, sondern eine unentrinnbare Autorität: kein vergötterter Egoismus, sondern die Allmacht des Alldaseins. Dies ist die republikanische Auffassung von der Theologie, welche Gesetz und Ordnung begreiflich macht ohne einen Fürsten, und Religion ohne den Fetisch von Anthropomorphismus.« CARUS: The Soul of man 1891. S. 446.

lichkeiten können sich nur einem Denken verbergen, welches weder die Bedingungen der Religion noch der Spekulation gefafst hat.

Paulsen hat das, was er früher in einzelnen Aufsätzen, dann in seiner Ethik, dann in der Einleitung in die Philosophie wiederholt hat, auch in besonderen Thesen über Religion und Moral in der Zeitschrift: Ethische Kultur, 1893, Bd. I, Nr. 49 zusammengefafst. Da lautet die erste These: »Religion ist in allgemeinster Form der Glaube an eine andere und höhere Ordnung der Dinge, als die von der die Physik weifs, der Glaube an eine teleologische, sittliche Weltordnung. Die Hingebung an diese Weltordnung und ihren Träger, an Gott, den Allmächtigen und Allerhalter ist Frömmigkeit.« Diesem Satze kann der Theist sehr wohl zustimmen. Aber er denkt sich unter Gott, den Allmächtigen, den Allerhalter, den Träger der sittlichen Weltordnung etwas ganz anderes als Paulsen; dieses Spiel mit Worten ist uralt. Thilo bemerkt zu Plotin, der auch eine teleologische, sittliche Weltordnung und Vorsehung lehrt ohne persönlichen Gott: Wenn Plotin dennoch von einer Vorsehung redet, so hat er sich damit in die nicht kleine Reihe von Philosophen gestellt — man denke z. B. an Spinoza, Fichte, Schelling, Hegel —, welche den aus dem religiösen Glauben stammenden Worten einen durchaus andern Sinn unterlegen und dadurch ihrer Ansicht einen religiösen Schein geben, der ihr in Wahrheit nicht zukommt. Denn der fromme Glaube beruht nicht darauf, dafs man sich selbst und die übrige Welt als eine notwendige Folge eines noch so vollkommenen Verstandes weifs, sondern auf der Überzeugung, dafs die Welt ein von dem Willen eines persönlichen Wesens abhängiges Werk ist, und sein Wert besteht darin, dafs man der vollkommenen Weisheit und Heiligkeit desselben gewifs ist. Hebt man also das Moment des göttlichen selbstbewufsten Willens auf, so wird damit der Grundcharakter des frommen Glaubens und damit auch dieser selbst aufgehoben. Der erste Anlafs zu dieser verderblichen Verdrehung der religiösen Begriffe liegt freilich nicht bei Plotin, sondern bei Aristoteles, welcher den Gott als sich selbst denkenden Verstand bestimmte, jedoch auch nicht von einer Vorsehung sprach; erst der Pantheismus der Stoiker hat die Sache weiter ausgebildet.[1])

[1]) Thilo: Kurze pragmatische Geschichte der Philosophie 1880, I. S. 373. Eine ganz ähnliche Stelle von Jacobi ist angeführt von Flügel: Die spekulative Theologie 1888, S. 72. Erinnert sei auch für das Folgende an ein wahres Wort Schopenhauers: Überhaupt hat Spinoza den grofsen Fehler, dafs er absichtlich die Worte mifsbraucht zur Bezeichnung von Begriffen, welche in der ganzen Welt andere Namen führen, und dagegen ihnen die Bedeutung nimmt, die sie überall haben: so nennt er »Gott«, was überall die »Welt« heifst, das »Recht«, was überall die »Gewalt« heifst. (Parerga

Ein Schritt weiter weg von wahrer Religion, aber weiterhin zur Klarheit ist es, wenn überhaupt von jedem besondern Objekt abgesehen wird, auch von dem Unendlichen, auf welches sich die Religion beziehen soll, und nur die Beziehung selbst zum allgemeinen Geistesleben, zur Wissenschaft, Kunst oder zum Ideal festgehalten wird. So heifst es bei WUNDT (Ethik, S. 41): »Religiös sind alle diejenigen Vorstellungen und Gefühle, die auf ein ideales, den Wünschen und Forderungen des menschlichen Gemütes vollkommen entsprechendes Dasein sich beziehen.« WALLASCHEK (Studien zur Rechtsphilosophie, 1859, S. 49) bemerkt mit Recht hierzu: Hier wird Religion mit Geistesleben überhaupt identifiziert. Oder man denke an MACKINTIRE SALTERS Definition von Religion: sie ist die begeisterte Hingabe an ein zu verwirklichendes Ideal. So handeln nach ihm z. B. auch die Fanatiker der Revolution und des Nihilismus aus Religion.[1])

Dafs mit diesen Anschauungen persönliche sittliche Gesinnung, ja Begeisterung für alles Ideale verbunden sein kann, wird natürlich nicht bezweifelt. Aber warum begnügt man sich nicht mit den klareren Ausdrücken: Moralität oder Liebe zum Ideale, warum die mifsbräuchliche Anwendung des Wortes Religion? Hier mag teils Gewöhnung, teils Rücksicht auf die Leser, teils der unklare Gedanke an ein Höheres, unendliches Etwas u. s. w. mitwirken. PAULSEN macht für die Beibehaltung des Namens Religion geltend: dafs man den alten Namen festhält, dadurch soll ihr Ort in der Reihe der Entwicklungsstufen des menschlichen Geistes angezeigt werden. Die Religion ohne Dogmen, die PAULSEN für die höchste Stufe hält, oder die Beziehung zum Unendlichen ist hervorgegangen aus dem Dämonenglauben, sie hat jetzt mit diesem Glauben weder Inhalt noch Funktion, sondern nur den Namen gemein. Allein ist soviel am Namen gelegen? Selbst wer glaubt, der Vogelflügel habe sich aus der Flosse, die Lunge aus den Kiemen entwickelt, nennt doch den Flügel nicht mehr Flosse, die Lunge nicht mehr Kiemen, sondern führt mit der neuen Entwicklungsstufe auch einen andern Namen ein. Warum also beständig durch den Gebrauch des Wortes Religion für etwas, was man sonst Irreligiosität nennt, Mifsverständnisse herbeiführen![2])

---

und Paralip. I. S. 25.) Übrigens ist SCHOPENHAUER selbst, der nachdrücklich genug seinen Atheismus bekannte, so umgedeutet worden. P. DEUSSEN (in der Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik, Bd. 103, S. 304, 1894) nennt die Weltanschauung SCHOPENHAUERS eine tiefreligiöse und ihn selbst den philosophus christianissimus.

[1]) Siehe Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XV. S. 432 ff.

[2]) Siehe ebendaselbst Bd. XIII. S. 306.

Fragen wir jetzt, wie werden wir des Allgemeinen oder Unendlichen inne, wie giebt es sich uns zu erkennen? Der Pantheismus oder Monismus bedient sich auch darin der religiösen Ausdrücke, indem er öfters von der Offenbarung des Unendlichen redet.

Offenbarung.

Offenbarung ist Mitteilung. Es werden dabei mindestens zwei Personen vorausgesetzt, von denen die eine etwas weifs, die andere nicht, und von denen die eine der andern durch Worte oder Zeichen das ihr bisher Unbekannte mitteilt. Ist das mitteilende Wesen eine göttliche Person, so nennt man dies Offenbarung. Darum ist dieser Begriff vorzugsweise den Religionen eigen. Sehr oft wird bei den Völkern alles das gewöhnliche Mafs übersteigende Gute, Schöne, oder Böse auf einen unmittelbaren Einflufs oder eine Mitteilung der Götter zurückgeführt. Namentlich in der Kunst drückt man sich heute noch gern so aus, dafs das hervorragend Schöne, Überraschende eine Eingebung oder Offenbarung sei. Man dachte früher, Apollo oder die Musen, die ja zu dem Zweck auch besonders angerufen wurden, haben dem Künstler die Idee eingeflöfst. Spricht man heute von einer Offenbarung oder Inspiration der Kunst selbst an den Künstler, so ist dies eine der uns geläufigen Personifikationen. Der Gedanke ist immer derselbe, eine Person teilt der andern etwas mit, Gott offenbart etwas den Menschen oder einigen von diesen, den Propheten.

Der Monismus hebt nun die Verschiedenheit Gottes von der Welt und den Menschen auf und behauptet deren wesentliche Einerleiheit. Hier kann also auch nicht mehr von Offenbarung im bisherigen Sinne die Rede sein. Das Wort wird beibehalten, der Sinn wird in sein Gegenteil umgewandelt. Handelt es sich bisher um eine Erkenntnis oder um ein Gefühl oder um ein Wollen, was dem einzelnen Menschen oder auch der ganzen Menschheit aus sich selbst oder auf Grund der natürlichen Faktoren nicht möglich ist, wozu vielmehr eine höhere Mitwirkung erforderlich gedacht wird, so kann der Monismus unter Offenbarung immer nur ein Verhältnis des Menschen zu sich selbst, ein tieferes Besinnen auf sich selbst, ein Einkehren in sein eignes Innere verstehen. Man wolle nicht sagen: Das Unendliche oder Allgemeine offenbare sich dem Menschen. Das Unendliche oder Allgemeine ist nichts, nichts aufser oder neben dem Menschen. Sowenig die Menschheit als abstrakter Begriff mir etwas offenbaren kann, sowenig Gott dem Menschen nach dem Monismus. So berichtet auch Max Müller von dem irdischen Pantheismus: er erkannte, dafs das subjektive Selbst im Menschen mit dem objektiven Selbst in der

Natur ursprünglich identisch sei. Das erste Gebot der Philosophie: erkenne dich selbst, lautet in der Sprache der Upanischaden: erkenne dein Selbst als das Selbst.[1])

Nun soll nicht darauf eingegangen werden, was alles in der neuern Philosophie und Theologie über derartige Selbstoffenbarungen, über intellektuale Anschauung unter dem Namen von göttlicher Offenbarung vorgebracht ist. Nur das mag hervorgehoben werden, dafs darnach alles Geistesleben Offenbarung ist, die natürliche Geistesentwickelung eines jeden Menschen ist die Offenbarung oder die Darstellung des Unendlichen. Es ist auch kein Unterschied zu machen zwischen mehr oder weniger, niederer und höherer oder tieferer Offenbarung. Es werden zwar gern die niederen Erkenntnis-, Kunst-, Religionsstufen niedere Entwicklungsstufen oder niedere Offenbarungen oder Manifestationen des Unendlichen genannt, aber im Grunde genommen hat man dazu kein Recht. Die eine Stufe und die Erkenntnis des einen Menschen ist nicht geringer als andere, denn alle sind die Darstellungen eines Einzigen. Es ist auch nicht so, als sei ein Gefäfs kleiner oder weniger edel als das andere, das Gefäfs selbst (das Individuum) ist ja nichts Besonderes, für sich neben und aufser dem Absoluten Bestehendes, ist ja auch nur eine Darstellung desselben. Alle Ursache, alle Verschiedenheit liegt einzig und allein im Einen. Ein altes Bild, welches das Verhältnis der Weltseele zu den einzelnen Seelen veranschaulichen soll, ist dies: man denke eine Anzahl Flaschen gefüllt mit Meerwasser schwimmend auf dem Meere. So lange der Verschlufs dicht ist, ist das Individuum gesondert vom Ganzen, von dem es doch voll ist, zerbricht die Flasche, dann vereinigt sich das Wasser in der Flasche mit dem Meere, das Individuum ist als solches verschwunden. Dazu bemerkt Bayle im Artikel Spinoza: »Die Falschheit dieses Vergleichs ist leicht einzusehen. Die Materie der Flaschen, die auf der See schwimmen, ist ein Verschlufs, welcher verhindert, dafs das Seewasser das Wasser in der Flasche berührt. Allein wenn eine Weltseele wäre, so würde sie durch alle Teile des ganzen Weltgebäudes ausgebreitet sein, und also könnte nichts die Vereinigung einer jeden Seele mit ihrem Ganzen verhindern; ja der Tod selbst würde kein Mittel der Wiedervereinigung sein.« Ja streng genommen müfste man nicht allein von einem Durchdringen und Ausgebreitetsein der Weltseele über und durch alle Dinge reden, sondern nach dem Monismus besteht sogar Identität. Die Flasche

---

[1]) M. Müller: Natürliche Religion, 1890, S. 158; siehe Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XVIII. S. 417.

selbst ist das Absolute so gut als das Wasser. Hierbei erwähnt Bayle auch einer Polemik Gassendis gegen Fludd, welcher dieses Gleichnis von den Flaschen angewendet und behauptet hatte, wenn der menschliche Geist sich ganz auf sich zurückziehe, völlig von allen andern absähe, dann sei er mit der Weltseele eins und erkenne die Wahrheit oder habe Offenbarungen. Das ist die alte Lehre des Neuplatonisnus mit seiner Exstase u. s. w. Gassendi sucht dies als Irrtum nachzuweisen. Und mit Recht. Nach dem Monismus mufs die eine Erkenntnis so tief sein als die andere, eine ist so gut eine unmittelbare Offenbarung des Unendlichen, als die andere, etwas aufser dem Unendlichen, welches seine Offenbarungen abschwächen, mifsdeuten könnte, giebt es nicht. Es ist überhaupt nur Ein Wirkendes, die Ursache von allen.

Und darum ist alle menschliche Geistesthätigkeit, auch die rohesten Formen der Phantasie, göttliche Offenbarung. Das wird auch bereitwillig eingestanden, z. B. von Pfleiderer und Esslinger.[1]) Oder F. Schulze: die Gottesidee entsteht mit Notwendigkeit in uns aus der Tiefe des menschlichen Geistes. So kann dann der kritische Glaube von einer wirklichen Offenbarung Gottes im Menschengeiste reden. Nicht zwar so, als ob sich Gott nur Einem Menschen oder nur Einem Volke oder nur einmal offenbart habe, vielmehr so, dafs er sich in der Vorstellungswelt eines jeden Menschengeistes offenbart. Diese Vorstellungswelt umfafst die gesamte dem Menschen erschlossene Natur. So offenbart sich in unserer gesamten Natur der göttliche Urgrund.[2]) Oder Holsten: »Überblicken wir die Religionsformen, in denen die Menschheit ihr religiöses Leben zum Ausdruck gebracht hat, so sehen wir die Offenbarung Gottes im menschlichen Bewufstsein durch drei grofse Formen hindurch sich entwickeln, die wir unterscheiden als die Form der Naturreligion, der Kultusreligion, der Religion des Geistes. Diese Formen gestalten sich in unmittelbarem Übergange der einen in die andre.«[3])

[1]) Siehe darüber Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XVIII. S. 417 und Bd. XIII. S. 287.

[2]) Philosophie der Natur, 1882. Bd. II. S. 405.

[3]) Holsten, Ursprung und Wesen der Religion, 1886. Es dürfte nicht leicht sein, einen solchen unmittelbaren Übergang einer Religionsform in die andere öfters nachzuweisen. Früher, als man die einzelnen Religionsformen noch nicht so genau kannte, als jetzt, war es ja etwas Gewöhnliches, einen derartigen Fortschritt anzunehmen. So heifst es z. B. bei Ammon, summa theol. christ. S. 99: »Der Fortschritt des Menschengeschlechtes vom Fetischismus zum Anthropomorphismus, vom Anthropomorphismus zum Pantheismus, oder Emanatismus, vom Pantheismus zum Spiritualismus wird von der Welt- und Kirchengeschichte hinreichend bezeugt.« Allein

Auf diese Weise gefafst, hebt sich die Offenbarung selbst auf.

Es giebt auch nichts zu offenbaren. Der Einzelne sollte wenigstens nach der Voraussetzung, dafs jeder eine unmittelbare Darstellung oder Selbstoffenbarung des Allgemeinen oder Unendlichen ist, alles wissen und verstehen. Wenn die Bramanen diesem Einwand begegnen mit dem Bilde: der Ganges trägt Schiffe, aber nicht das Gangeswasser im Waschbecken, so hinkt dieses Gleichnis gerade so wie das von den Flaschen. Denn ein Waschbecken, ein Hindernis, vermöge dessen ein Teil des Wassers gesondert bleibt, dürfte es eigentlich nach der Lehre des Pantheismus nicht geben. Ebensowenig hätte ein Mensch dem andern etwas mitzuteilen, jeder ist mit dem andern identisch, des andern Gedanken sind meine Gedanken, und meine Gedanken denken alle mit mir, ja andere Menschen oder Dinge sollte es überhaupt nicht geben, auch keine Entwicklung, keine Veränderung; da alle Ursachen im Unendlichen allein liegen und hier ursprünglich beisammen sind, so sollten auch alle etwaigen Ereignisse als Folgen zugleich von aller Ewigkeit her geschehen sein. Das ist ja bekanntlich auch die Lehre des Spinoza. Alle Dinge und Ereignisse folgen aus der Substanz, wie der Umstand, dafs die Winkel eines ebnen Dreiecks gleich zwei Rechten sind, aus dem Begriff des Dreiecks. Endlichkeit und Veränderung und Vielheit kommen in das System des Spinoza nur per impossibile. Wird der Begriff des absoluten Werdens scharf gedacht, so führt er zu dem Gegenteil von dem, was er besagt, nämlich zur völligen Erstarrung, zum absoluten Stillstand, nicht zum Werden.

Es wird nun wohl klar sein, was man von den Reden des Pantheismus über Offenbarung, über das Sich auf sich Besinnen des religiösen Genius zu halten hat.[1]) Es sind Anbequemungen an den religiösen Sprachgebrauch, Hülsen, ihres Kernes beraubt. L. Feuerbach spricht in dieser Beziehung die Wahrheit für den Standpunkt des Monismus aus: »Der Glaube an Einwirkungen eines Jenseitigen, Übernatürlichen ist der Religion wesentlich, wennschon eine Täuschung; alle Religion ist Selbsttäuschung, ein Drama vom Ich mit sich selbst aufgeführt, ein Traum des Lebens mit Gott, aus welchem erwachend der Mensch nur sich selbst findet.« Es möge noch ein Wort Zieglers darüber angeführt werden: »Wenn wir überall da von Offenbarung reden, wo die Heroen und Genien der Menschheit ihres Gottes voll

so ist es nicht. Derartige Übergänge haben nur selten stattgehabt, häufiger zeigt sich ein Verfall als ein Fortschritt.

[1]) Vergl. Flügel, A. Ritschls philosophische und theologische Ansichten, 1892, S. 20 ff., S. 74 ff.

begeisternd und begeistend durch den Zauber und die Macht ihrer Persönlichkeit ins Weite und Grofse wirken, so bedeutet dem Frommen dieses Wort natürlich mehr. Ihm ist es nicht blofs der religiöse Genius, der aus der Tiefe seines eignen frommen Gefühls heraus ihm Welt und Leben deutet und seinen Gott ihm verkündet, sondern er vernimmt aus dem Munde des Stifters die Stimme seines Gottes selbst.« [1])

Ist jemand Pantheist, dann mag er in den Reden der sogenannten Geistes-Heroen oder religiösen Genies Offenbarungen des Unendlichen sehen, freilich, so sei noch einmal erinnert, hat er keinen Grund, einen Unterschied zwischen Genie und Stümper zu machen, da sich in allen dasselbe offenbart, auch hat er keinen Mafsstab, das bessere vom schlechtern zu unterscheiden. Ist jemand aber kein Pantheist, dann sinkt ihm dieser Begriff von Offenbarung herab zu der eignen Thätigkeit des Menschen, insbesondere würde es sich hier um Phantasiethätigkeit handeln.

Das wird auch bereitwillig zugegeben, zugleich aber gefragt: mufs denn die Phantasie immer irren, ist denn Dichtung Lüge? Und kommt es denn in der Religion allein aufs Erkennen an, auf Wahrheit im theoretischen Sinne? Und beruht nicht alles Erkennen zuletzt auf Glauben? Nehmen wir diese Fragen einzeln vor. Zunächst die: ob alles Erkennen zuletzt auf Glauben beruht.

Der Glaube und das Unbeweisbare.

Im wesentlichen liegt hier folgender Trugschlufs vor: alles Wissen beruht zuletzt auf etwas Undemonstrierbarem, der Glaube ist etwas Undemonstrierbares, also beruht alles Wissen auf Glauben. Oder: was nicht gewufst, sondern nur geglaubt werden kann, ist nicht demonstrierbar (nicht zu beweisen), also alles nicht Demonstrierbare ist Glaube. Der Fehler liegt darin, dafs man die verschiedenen Arten des Undemonstrierbaren nicht unterscheidet. Undemonstrierbar sind die Grundvoraussetzungen der Logik und damit aller Wissenschaft; dafs A = A ist, dafs Widersprechendes nicht einerlei ist, ist undemonstrierbar. Der Widerspruch kann nicht demonstriert werden. Man kann nur die widersprechenden Glieder eines Begriffs so darstellen, dafs sie in einen anschauenden Akt des Bewufstseins fallen, und mufs dann erwarten, dafs der Urteilende das Unmögliche des Widerspruchs erfährt. So beruht alles Demonstrierbare, auch das der Mathematik, auf zuletzt Undemonstrierbarem.

---

[1]) Ziegler, Religion und Religionen, 1893, S. 118.

Eben darum sind die Axiome mehr als bewiesen, sicherer als alles, wofür der strengste Beweis geführt werden kann. Sie leuchten unmittelbar ein, tragen ihre Evidenz in sich. Aller Beweis beruht nur auf der Zurückführung des Zubeweisenden, auf Axiome, also auf nicht Beweisbares, sondern unmittelbar Evidentes.

Undemonstrierbar ferner sind die ästhetischen und ethischen Grundurteile. Auch hier kann man weiter nichts thun als den Urteilenden so disponieren, dafs ihm die Glieder der betreffenden Verhältnisse im vollendeten Vorstellen vorschweben, und mufs dann erwarten, dafs er ein billigendes oder mifsbilligendes Urteil fällt. Demonstriert kann es nicht werden, dafs der Dreiklang gefällt oder Wohlwollen Lob verdient.

Undemonstrierbar ist alles Unwahre, dafs es Greife giebt, dafs $2 \times 2 = 7$ u. s. w. Undemonstrierbar ist endlich das, was auf blofser subjektiver Überzeugung[1]) beruht, dahin gehört teilweise der religiöse Glaube. Unbeweisbar ist ein negatives Merkmal, unbeweisbar ist das Gewisseste und Wahrste wie die Axiome, unbeweisbar ist auch das Ungewisseste, blofs Phantasierte. Aus rein negativen Merkmalen aber folgt keine Ähnlichkeit oder gar Gleichheit der Begriffe, welchen man dasselbe negative Merkmal geben kann.

Es ist demnach ein falscher Schlufs: der Glaube beruht auf etwas Undemonstrierbarem, die Wissenschaft auch, folglich beruht alle Wissenschaft auf Glauben. Sehr ausführlich findet sich dieser Fehlschlufs in Stahls Rechtsphilosophie (II. Einl.). Aber auch unter den Heutigen findet man häufig, was F. Schultze so ausführt: »Die Wissenschaft verhält sich nicht um einen Deut anders als die Religion, denn auch die Wissenschaft, alle Wissenschaft beruht in ihrem letzten Grunde auf einem allgemein-menschlich-notwendigen Glauben. Alle Wissenschaft beruht nämlich auf dem Grundsatze der Kausalität, dafs alles seine Ursache haben müsse. Wir haben klar gezeigt, dafs dieser Satz weder induktiv noch deduktiv beweisbar und doch, weil aus unserer psychophysischen Organisation folgend, für uns zugleich absolut unbezweifelbar ist. Das Grundaxiom der Kausalität ist also ein Glaube, zwar nicht ein Glaube im Sinne Humes, denn da ist er nur ein aus Gewohnheit entstandener relativ zufälliger, sondern ein für uns unumgänglich notwendiger Glaube, da er die Grundorganisation unseres gesamten Geisteslebens ausmacht. Alle Wissenschaft beruht also gerade wie Religion auf notwendigem Glauben. Noch mehr! Wissen-

[1]) Vergl. dazu: Die Psychologie der subjektiven Überzeugung. In der Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XX.

schaft und Religion beruhen in diesem ihren notwendigen Glauben sogar beide auf demselben Grundstein, denn wir haben schon gezeigt, dafs aus derselben in uns liegenden apriorischen Kausalität oder aus demselben Ursächlichkeitstriebe die Wissenschaft und die Religion hervorgeht. Ihr Fundament ist also genau dasselbe: ein notwendiger Glaube hier und ein notwendiger Glaube dort.« [1])

So ist es indes nicht. Die Kausalität beruht nicht auf etwas Apriorischem, sondern beruht lediglich darauf, dafs jede Veränderung ohne Ursache ein in sich widersprechender Begriff, also in der Wirklichkeit eine Unmöglichkeit ist. Der Satz des zu vermeidenden Widerspruchs ist allerdings, wie schon gesagt, nicht zu demonstrieren, führt vielmehr seine Evidenz unmittelbar mit sich. Aber darum ist dies nicht Glaube, ist vielmehr etwas sehr Verschiedenes vom religiösen Glauben. Man mag zugeben, dafs anfänglich der Kausaltrieb auf einer Art Glaube, nämlich auf der Erwartung beruht, nach gleichen Vorzeichen werden gleiche Folgen sich einstellen, es ist dies zunächst eine blofse Association. Aber die Wissenschaft beruht auf einer ganz andern Ausbildung der Kausalität, auf der Erkenntnis des Widerspruchs, der in dem absoluten oder ursachlosen Geschehen liegt. Es ist richtig, der Kausalitätstrieb ist ein wichtiger Faktor bei Entstehung religiöser Vorstellungen. Der Mensch schliefst, wenn man dies ein Schliefsen nennen will, von sich auf anderes. Er weifs, dafs hinter den Veränderungen, die er hervorbringt, sein Wille als Ursache steht, und so liegt es nahe, hinter den meisten Veränderungen in der Natur namentlich hinter denen, von welchen unser Wohl und Wehe abhängt, einen Willen und damit ein wollendes Wesen vorauszusetzen. Diese Art von Kausalitätstrieb bevölkert die Quellen mit Najaden, die Bäume mit Dryaden u. s. w. und wird so die Veranlassung zu religiösen Vorstellungen. Allein hört diese Art des phantasierenden Denkens auf, regt sich der wissenschaftliche Erkenntnistrieb, so wird man für die gegebenen Veränderungen in der Natur auf unpersönliche Ursachen geführt, und die Religion im obigen Sinne schwindet. Wenn also Religion und Wissenschaft auf demselben Triebe, nämlich dem Kausalitätstriebe beruhte, so müfste man sagen, wie ja dies so oft geschieht: die Religion sei nur die beginnende Wissenschaft, beides sei eigentlich dasselbe, nämlich der Versuch, eine mehr oder weniger gegründete Antwort auf gewisse Fragen zu geben. Diese Anschauung wurzelt in Kants Meinung von den Kategorien. Nach ihr ist der

[1]) F. Schultze: Philosophie der Naturwissenschaft. 1881 und 1882. Bd. II. S. 395.

Kausalitätstrieb eine besondere Einrichtung unseres Geistes, es bleibt aber völlig ungewifs, ob Kausalität in der objektiven Welt herrscht. Das letztere erkennt man erst, wenn man Einsicht gewinnt in den Widerspruch, der in jedem Geschehen ohne Ursache liegt. Dieser zwingt uns dazu, jedes absolute Werden für unmöglich zu halten und darum nach dem Gesetz der Kausalität zu verfahren. Hier ist durchaus nicht vom Glauben, sondern vom Erkennen im strengsten Sinne die Rede.

Ein anderer Punkt hängt eng damit zusammen, nämlich die Frage nach dem Vorhandensein einer Aufsenwelt. Auch hier wird sehr oft gesagt, dazu gelangen wir nur durch Glauben, es ist aber nicht objektiv zu beweisen. Dies ist sehr häufig wiederholt von Philosophen und Theologen.[1]) Hier möge auf ZIEGLER hingewiesen werden. Da heifst es: »Die Phantasie schafft dem Menschen Bilder oder Ideale der Unendlichkeit. Und dabei verfährt sie nicht anders als das Denken auf dem Gebiete der endlichen Erfahrungswelt, auch die Welt ist meine Vorstellung, Bewufstseinsinhalt ist alles; aber aus Empfindungen und Vorstellungen schafft sich der Menschengeist eine Aufsenwelt, indem er hinaus verlegt, was in ihm ist, die Empfindungen im Bewufstsein auf Dinge aufser sich projiziert. So kommt der G l a u b e an eine solche Aufsenwelt zu stande, den wir alle haben und teilen und der doch nur ein G l a u b e ist.«[2])

Ähnlich RAUWENHOFF: »Der einzige Stoff für unsere Wahrnehmung ist unser Bewufstseinszustand, und wenn wir dessen Inhalt und die Veränderungen in ihm als aus Eindrücken entstanden erklären, die wir von aufsen empfangen, dann beruht diese Erklärung ausschliefslich auf unserm G l a u b e n an die Wirklichkeit von Dingen aufser uns, und ferner auf unserm G l a u b e n an die Übereinstimmung unserer Vorstellungen mit den vorausgesetzten Objekten, auf die sie Beziehung haben.«[3])

Bei der Frage nach dem Dasein einer Aufsenwelt hat man zweierlei zu unterscheiden, einmal: wie entsteht der subjektive Schein einer solchen und dann: läfst sich das Vorhandensein einer Welt aufser uns objektiv beweisen. Hinsichtlich des ersten Punktes könnte man allenfalls den Worten ZIEGLERS zustimmen, nur mufs der hier erweckte Schein vermieden werden, als geschehe die Projektion und Lokali-

[1]) Siehe Zeitschrift für exakte Philosophie Bd. XVIII. S. 134 und FLÜGEL. Spekulative Theologie, 1888, S. 168.

[2]) ZIEGLER, Religion und Religionen. 1892. S. 33.

[3]) RAUWENHOFF, Religionsphilosophie. Deutsch von HANNE. 1889. S. 199 und 231. Vergl. dazu Zeitschrift für exakte Philosophie Bd. XVIII. S. 439.

sation der Vorstellungen und Empfindungen nach aufsen willkürlich, als wäre dies ein Spiel der Phantasie. Das ist nicht der Fall, hier ist alle Willkür ausgeschlossen, es geschieht dies in Menschen und Tieren völlig unbewufst nach strengen Associations- und Reproduktionsgesetzen. Schon hier ist das Wort Glaube nicht angebracht.

Nun aber die andere Frage nach dem strengen Beweise für den objektiven Bestand einer Aufsenwelt. Dieser Beweis läfst sich streng führen. Er beruht darauf, dafs ein Geist, oder ein Ich, oder ein Subjekt nicht aus sich allein Vorstellungen erzeugen kann; vorstellen und empfinden ist eine Thätigkeit, ist ein Geschehen. Ein solches kann nicht spontan ohne Ursache geschehen, auch nicht durch blofs innere Ursachen, sondern hier sind äufsere Ursachen erforderlich. Damit ist der Kreis des blofs subjektiven Geisteslebens überschritten. Damit etwas geschehe, oder auch damit Empfindungen möglich sind, damit der Geist denke, dazu ist die Annahme noch anderer Wesen aufser dem Subjekt nötig. Die Seele für sich allein gedacht, ohne Wechselwirkung mit anderen realen Wesen, würde nie Empfindungen oder Vorstellungen oder überhaupt geistiges Leben gewinnen können. Es ist hier wiederum die Verwerfung des in sich Widersprechenden, des absoluten Werdens, welches auf streng wissenschaftlichem Wege zur Annahme einer Aufsenwelt führt. Also hier ist abermals kein Ort für den Glauben.

Mit diesen Erörterungen über die Kausalität ist der Idealismus, dem das Ich die einzige Realität ist, wie überhaupt der Monismus, der nur Eine Substanz kennt, ohne weiteres und in allen Formen überwunden. Keine Kausalität ohne Substantialität und keine Kausalität ohne eine Mehrheit verschiedener, dem Sein nach von einander unabhängiger Substanzen.

Wenn nun jemand trotz dieser Erkenntnis den Monismus festhält, dann mag man dies einen Glauben nennen und zwar einen Glauben in des Wortes verwegenster und schlimmster Bedeutung, dafs es heifst: credo quamquam absurdum est: ich glaube es, wiewohl ich erkenne, dafs es falsch ist. Bei manchen klingt es auch wie Trotz: ich glaube es, weil es absurd ist: credo quia absurdum est. Der Glaube an eine Aufsenwelt ist auf dem Standpunkt des Monismus um so absurder, als der Monismus ja eben darin besteht, eine solche zu leugnen, und alles, Subjekt und Objekt, Denken und Sein, Inneres und Äufseres zu identifizieren. Also trotz der geglaubten Identität dennoch der Glaube an die Verschiedenheit der Aufsenwelt von der Innenwelt! Man denke, welche Potenz vom Glauben hier verlangt wird. Die Ansicht von Einer Substanz, der Identität alles Seienden

ist nicht erwiesen, sondern mufs von den Pantheisten allen Gegengründen zum Trotz geglaubt werden. Weiter mufs die Aufsenwelt als verschieden vom Subjekt dem geglaubten Monismus zum Trotz abermals geglaubt werden. Und hinterher mufs nochmals die Einheit vom Sein und Denken der geglaubten Verschiedenheit von Subjekt und Objekt von Gott und Welt zum Trotz geglaubt werden! Bei den meisten Monisten wird freilich die Einsicht in die Absurdität des Monismus nicht vorhanden, oder nicht klar vorhanden sein. Aber einigen ist doch eine solche Einsicht nicht abzusprechen. So bemerkt Lotze (Metaphysik, 1879, S. 443): aus einem einzigen gleichartigen Prinzip kann man Verschiedenes nicht ableiten, ohne eine hinlängliche Anzahl zweiter Prämissen, die jenes erste nötigen, hier a, dort b oder c zu entwickeln. Und gleichwohl hielt Lotze bekanntlich trotz dieser bessern Erkenntnis am substantiellen Monismus fest.[1]) Oder man höre Schaeffle: »Der Pantheismus ist ein unklarer, nicht zu vollziehender Gedanke. Bestimmt gedacht erhebt er die Vielheit und Verschiedenheit als solche zur Einheit, was mit aller Erfahrung von der Welt im Widerspruch steht. Thatsächlich ist das Absolute der Pantheisten keine Einheit, sondern die allgemeine Wechselbeziehung der Vielen, das allgemeine Element der Natur, ein Begriff, wie er dem des Unbedingten diametraler nicht entgegenstehen könnte; denn das Allgemeine ist wechselseitige Beziehung der Besondern und verträgt wegen dieser seiner relativen Natur keine absolute Position. Indem der Pantheismus dahin gedrängt wird, das Unbedingte auf dieses empirische Element zurückzuführen, hebt er ein unbedingtes Selbst auf und wird so leicht Atheismus. Der Pantheismus ist auch purer Überflufs, denn warum noch ein Unbedingtes, wenn es schon die Welt ist?« Nun kommt das »Dennoch«. »Wir selbst glauben daran, dafs Leben und Materie, Geist und Leib zwei Seiten Eines in seiner Entwicklung für uns sind, aber wissenschaftlich ist noch immer keines durch das andere erklärt. Behauptet man also mit den Monisten, dafs Geistiges und Materielles zwei Erscheinungen Einer Substanz für uns sind, so kann man doch logisch weder Substanz blofs auf eine dieser zwei Erscheinungsweisen, noch die eine Erscheinungsweise auf die andere, sondern nur beide auf die Substanz zurückführen. Diese aber kennt niemand, sie ist ein reines X ... Wir halten uns entgegen aller täglichen Erfahrung, die uns im Stückwerk unserer individuellen durch den Gegensatz von Subjekt und Objekt gebrochenen Existenz entgegentritt und überall Verschiedenes, von andern

[1]) Siehe Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. VIII. S. 36 und Bd. XX. S. 300.

Abhängiges, Veränderliches, Unvollkommenes, Übles zeigt, an die Annahme des wahrhaft Realen als eines in sich Gleichen, Unveränderlichen, Vollkommenen, Einen, Ungeteilten, Absoluten.«[1]) Dergleichen bekennt Paulsen (Ethik, S. 339) ein ideal gerichtetes Gemüt glaubt an den Monismus.

Überall ein Obgleich-Dennoch. Obgleich dem Pantheismus alles entgegensteht, wodurch man nur einen Irrtum als solchen erkennen, bekämpfen und vermeiden kann, nämlich Erfahrung, Logik, Wissenschaft — man darf hinzusetzen: Moral, obgleich man die Hypothese für überflüssig hält — dennoch wird er geglaubt. Was jemals im Namen der Wissenschaft gegen den blindesten Glauben vorgebracht ist, wird von den eignen Anhängern des Pantheismus gegen diesen selbst vorgebracht und dennoch wir er geglaubt. Ja, man kann sagen: der Monismus wird auch thatsächlich aufgegeben und nur noch dem Namen nach festgehalten.

E. Zeller z. B. lehrt, das All-Eine habe sich von Ewigkeit her ursprünglich in eine für immer bestehende Vielheit gespalten.[2]) Was bleibt dann übrig vom Monismus? Ja, wenn noch irgend ein ideales Motiv vorhanden wäre, das zum Monismus trieb, wenn das Eine des Monismus ein moralisches Gut wäre, mit dessen Leugnung man etwas Ideales zu verlieren glaubte. Aber so ist es nicht. Im Gegenteil. Wäre das All-Eine wirklich vorhanden, dann wäre es das logische und moralische Ungeheuer, als welches Bayle es oben schildert. Jeder moralische Mensch müfste sich hüten, demselben zu dienen oder es zu verehren.

Nun jedenfalls wird man den Eindruck gewonnen haben: Hinsichtlich der Kausalität und was damit zusammenhängt handelt es sich um Dinge, wo allein nüchternes Denken am Platze, aber gar kein Raum ist für das Glauben. Für die Anhänger des Pantheismus beruht diese Annahme allerdings rein auf subjektiven Motiven, auf Glauben und zwar auf einem Glauben, der blind ist für wissenschaftliche Überlegungen.

Was sich hier hinter den Glauben flüchtet, ist bei den meisten das Unvermögen, das Zwingende der Beweise zu erkennen und sich in seinem Denken durch rein wissenschaftliche Motive bestimmen zu lassen, dazu das Mifstrauen in das Denken überhaupt. Wer natür-

[1]) Schaeffle, Bau und Leben des sozialen Körpers. Bd. I. S. 164 und Bd. II. S. 486. Etwas ganz ähnliches bei Socoll-Segalin; siehe dazu Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XX. S. 323.

[2]) Siehe darüber Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XVIII. S. 153. Daselbst auch die Ansichten Spencers und Mansels u. s. w.

lich der Meinung ist, dafs das Denken überhaupt nicht entscheiden könne über Dinge, die nicht unmittelbar gegeben sind, wer dieses Verzichtleisten auf das Denken gar als das Tiefere ansieht und Agnostizismus für die allein berechtigte Metaphysik hält, der beharrt bei einer blofsen Meinung, einem Glauben, wo ein Wissen möglich und geboten ist. Das überträgt sich alsdann nicht selten auf die Philosophie überhaupt.

Überall, wo namentlich nach dem Vorgang von SCHLEIERMACHER und FR. SCHLEGEL die Entscheidung für oder wider ein philosophisches System auf einem Willensakte beruht, legt man der Wahrheit nur subjektive Bedeutung bei, sieht sie insofern für einen Glaubensakt an. Das ist ja allerdings eine auch heute noch weit verbreitete Ansicht von der Philosophie und der Metaphysik insbesondere, dafs sich hier nichts als unbedingt wahr oder falsch ausmachen lasse, es beruhe das Für oder Wider vielmehr auf einer Art Belieben.[1])

(Fortsetzung folgt.)

Noch einmal die SCHMIDTsche Kirchengeschichte

Von

R. WOLF, Pfarrer in Friedrichswalde i. S.

»Kirchengeschichte ohne Geist Gottes ist das Bild Polyphems, dem das Auge fehlt.«

HERDER.

Im ersten Hefte dieser Zeitschrift ist das Handbuch der Kirchengeschichte von Dr. SCHMIDT von Herrn Dr. THRÄNDORF-Auerbach verurteilt worden. Wenn ich mir danach noch eine Rezension dieses Buches erlaube, so wird zwar vorgenannter Herr über dieselbe mitleidig die Achsel zucken, da das Urteil »theologischer Zeitschriften hierüber keine Berücksichtigung weiter verdient«. Trotzdem werden wir Theologen uns nun und nimmermehr das Recht nehmen lassen, Religionslehrbücher sowohl zu schreiben als zu beurteilen. Es kann den Männern der Kirche nicht gleichgiltig sein, in welchem Sinne und nach welchen Lehrbüchern unsere Jugend, namentlich diejenige, welche einst die gebildeten Glieder unserer Gemeinden abgeben wird, in den Religionsfächern unterrichtet wird.

Zunächst, was die Form der THRÄNDORFschen Rezension anlangt, so wollen wir es den bitteren Gefühlen, mit denen er sich durch die

[1]) Vergl. z. B. FLÜGEL, RITSCHLS philosophische und theologische Ansichten. 1892. S. 126.

318 Seiten obigen Buches hindurchgequält hat, zu gute halten, dafs die Rezension in einem hämischen und bitteren Tone abgefafst ist, dafs Dr. THRÄNDORF äufserst geringschätzig von Theologen urteilt (vergl. Citat von REUSS), dafs er in den theologischen »Praktikern« (soll wohl Theologen bedeuten, die sich erkühnen, als Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten Religion zu erteilen) gelinde gesagt, dumme, urteilslose Menschen, und in den Herren Staatspädagogen »blindgehorchende Leute, deren Sache pädagogisches Denken nicht ist«, sieht, und dafs er von Heruntergekommenheit unseres pädagogischen Rezensententums spricht. Soviel ist gewifs, dafs Herr Dr. THRÄNDORF nichts von dem milden, sachlichen Geiste seines Meisters ZILLER, den auch ich persönlich kennen und verehren gelernt habe, besitzt, und dafs, wenn in solchem Tone gegen Andersdenkende vorgegangen wird, man viel eher von einem Herabsinken des pädagogischen Rezensententums reden kann als aus dem von Herrn Dr. THRÄNDORF angegebenen Grunde.

Doch nun zur Sache selbst. Jeder Urteilsfähige wird im ganzen den allgemeinen Vorbemerkungen Dr. THRÄNDORFS über Aufgabe der Kirchengeschichte in der Schule gern zustimmen. »Sie soll sich auf die für das religiös-kirchliche Leben bleibend bedeutsamen Vorgänge beschränken und aus ihrem Unterrichtsstoffe fruchtbare Keime für die Charakterbildung und tüchtiges Streben entwickeln.« Nur versteht Herr Dr. THRÄNDORF die »für das religiös-kirchliche Leben bleibend bedeutsamen Vorgänge falsch, er fafst sie als solche auf, die ein Verhältnis zu dem kirchlichen Leben der Gegenwart haben« (S. 23 und 25). Gröfsere kirchengeschichtliche Vorgänge haben an sich einen bleibenden Wert, auch wenn sie nicht in Beziehung zur Gegenwart stehen. Z. B. haben die Christenverfolgungen im römischen Reich auf die kirchliche Gegenwart so gut wie keinen Bezug, aber an und für sich sind und bleiben sie ein schlagender Beweis für die unbezwingliche Kraft der christlichen Religion. Nach Herrn Dr. THRÄNDORF müfsten sie, die doch zu den ergreifendsten Partieen der Kirchengeschichte gehören, nur dürftig behandelt werden. Hiervon abgesehen, wird mit Recht von Herrn Dr. THRÄNDORF hervorgehoben, dafs eine Kirchengeschichte für die Schule und auch für gebildete Gemeindemitglieder etwas anders als ein einfacher Auszug aus einer wissenschaftlichen Kirchengeschichte sein mufs, eine Art von Compendium für Theologen. Und in dieser Beziehung mufs Herr Dr. SCHMIDT alles, was nur für den theologischen Fachmann Interesse hat, noch streichen, z. B. gelehrte Notizen, wie die von Herrn Dr. THRÄNDORF gerügten, wozu noch viele der neuen Anmerkungen der zweiten Auflage kommen (S. 38 ff.). Er mufs ferner die Kapitel über

theologische Streitigkeiten, für die allerdings Herr Dr. Thrändorf nicht das mindeste Verständnis besitzt, über die Entwicklung der Verfassung, des Kultus bedeutend verkürzen. Es wäre geraten, §§ 31—40, die ja dem theologischen Wissen des Herrn Dr. Schmidt alle Ehre machen, in einem einzigen zusammenzufassen und alles, was nicht wesentlich ist, auszuscheiden. Nur die Resultate, nicht aber der Verlauf der Streitigkeiten, sind, womöglich mit wörtlicher Anführung der bedeutendsten Beschlüsse, anzugeben. Jedoch notwendig erscheint es, dem Lesenden wenigstens einen kurzen Begriff davon beizubringen, welch' eine riesige Arbeit, welch' ein gewaltiges geistiges Ringen es der Kirche gekostet hat, um die göttliche in die Bibel niedergelegte Wahrheit immer klarer zu erfassen. Auch der Nichttheologe soll wissen, dafs die ganze jetzige christliche Lehre und der jetzige Kultus der Kirche nicht ohne weiteres in den Schofs gefallen ist. Dafs das Schmidtsche Buch zu sehr den Charakter eines Kompendiums hat, geht auch daraus hervor, dafs die Sprache zum Teil zu gedrungen und nicht selten schwer verständlich ist. Z. B. dürften die Ausdrücke »menschenverbrüdernde Kraft«, heilsgeschichtliche Notwendigkeit, Sündenernst (S. 20), Geistesursprünglichkeit u. a., vergl. auch den Satz S. 166 »die Sittlichkeit beider Richtungen bestimmt die Sünde einstimmig als die Lust zum Sündigen« für Laien zu kurz und prägnant sein. Sonst ist der Stil reich an Abwechselung und edel. — Mit Herrn Dr. Thrändorf stimme ich ferner darin überein, dafs in den einzelnen Perioden und besonders bei den Hauptwendepunkten Personen in dem Mittelpunkt stehen müssen, und dafs sich um sie herum der übrige zur Periode gehörige Stoff (Verfassung, Lehre, Kultus, Wissenschaft) krystallisieren mufs. Die Schmidtsche Disposition der Kirchengeschichte, die auf der Universität übliche, ist ja für das Studieren viel besser als diese, aber zum wissenschaftlichen Studieren soll ein Handbuch für Schüler und Gemeindeglieder nicht da sein. Solche werden sich viel besser für die Kirchengeschichte interessieren, wenn die konkreten Hauptpersonen ihnen dargestellt werden, wenn sie mit ihren eignen Worten zu ihnen reden und an ihnen der allgemeine Charakter der Zeit entwickelt wird. Dr. Schmidt wird sicherlich dem nicht entgegen sein, redet er ja auch in dem Vorwort zur 1. Auflage davon, dafs es dem Lehrer überlassen bleibt, »nach eignem Ermessen wegzulassen, zu erweitern und zu vertiefen«. Gewissenhafte Religionslehrer haben schon früher die bedeutendsten kirchengeschichtlichen Persönlichkeiten wie Luther u. s. w. in ihren Worten zu den Schülern reden lassen. So erinnere ich mich mit Vergnügen der Stunden, in denen mein Herr

Religionslehrer Professor Dr. Höhne uns aus den mustergiltigen Sammlungen Rankes Stellen aus den Quellen vorlas. Auch ist thatsächlich schon vor zehn Jahren die Kirchengeschichte in einzelnen Monographieen behandelt worden von Kahnis in seinem letzten Werke (der Titel lautet wohl: Gang durch die Geschichte des Reiches Gottes in Bildern).

Wer die Schmidtsche Kirchengeschichte nicht selbst kennt, sondern nur Dr. Thrändorfs Rezension darüber, mufs annehmen, dafs es nichts als ein Excerpt aus Kollegienheften ist. Wohl hat sich Schmidt in Bezug auf Anordnung des Stoffes und Methode nach dem Vorbilde akademischer Lehrer gerichtet, z. B. in der Bauart vieler Paragraphen, die wie Luthardts Paragraphen, zuerst einen allgemeinen und dann einen besonderen Teil enthalten, aber ist das an sich ein Unrecht? Und das kann Herrn Dr. Schmidt getrost bezeugt werden, dafs er seinen Stoff selbständig und wissenschaftlich durchgearbeitet hat. Auch mag Herrn Dr. Thrändorf zum Troste dienen, dafs Schmidt die meisten Quellenschriften in der Grundsprache gelesen hat, wie aus seinem Handbuche hervorgeht.

Nun zu Einzelheiten, die aber für Abfassung einer Kirchengeschichte bedeutsam sind, übergehend, ist vor allem zu bemerken, dafs es einen völligen Mangel an kirchengeschichtlichem Urteil verrät, wenn Herr Dr. Thrändorf auf S. 25 sagt, dafs die Kirchenväter, und die theologischen Streitigkeiten der »griechischen« Kirche, wozu wunderbarerweise auch der »pelagianische und semipelagianische Streit« gehören sollen, für das religiöse Leben der Kirche der Gegenwart völlig gleichgiltig seien. Herr Dr. Thrändorf mag lernen, dafs die religiösen Richtungen bezüglich Irrungen immer wiederkehren, auch in der Gegenwart, z. B. ist der noch jetzt in einem grofsen Teil unseres Volkes und auch unter den Gebildeten herrschende Rationalismus nichts als eine Auffrischung des alten Pelagianismus und der Spiritismus ist eine dem Montanismus und die Separationen sind eine dem alten Donatismus nahe verwandte Erscheinung. Und die jetzige ethische Lehre der römisch-katholischen Kirche ist nichts als der alte Semipelagianismus. Es fallen gar wohl bedeutsame Streiflichter aus alten Zeiten, selbst aus Perioden des Niederganges oder Stillstandes auf die kirchliche Gegenwart und machen diese erst verständlich. — Auf S. 28 und 29 dieser Zeitschrift hebt Herr Dr. Thrändorf das Urteil Dr. Schmidts über die Begründung der Anselmschen Versöhnungslehre als für Schmidts theologischen Standpunkt charakteristisch hervor; vermutlich soll daraus hervorgehen, dafs Dr. Schmidt orthodox ist. Wohl ist in unserer Zeit die juristische Entwicklung der Versöhnungslehre, wie sie Anselm auf-

gestellt hat, gefallen, auch bei den positivsten Theologen, aber für seine Zeit bedeutete Anselms Begründung einen grofsen Fortschritt, und bekundete an sich bedeutenden Scharfsinn. Weil sie nun heute nicht mehr gebraucht wird und nur noch »Offiziere und Kouleurstudenten« überzeugen kann, so ist sie eben nach Dr. Thrändorf nicht mehr scharfsinnig, sondern thöricht. Herr Dr. Thrändorf mag lernen, dafs man kirchengeschichtliche wie alle geschichtlichen Erscheinungen auch aus ihrer Zeit heraus verstehen und beurteilen mufs und dafs es viel wissenschaftlicher ist, sich in eine vergangene Zeit hineinzuversetzen, als sie von unserem jetzigen hohen Standpunkte aus zu richten.

Herr Dr. Thrändorfs Rezension zeichnet sich trotz solcher radikaler, ungeschichtlicher Grundsätze dadurch aus, dafs sie frisch geschrieben ist und ihre Kritik prinzipiell begründet, sowie auch positive Vorschläge giebt. Sehen wir uns sie an (S. 24)! Nach ihnen hat eine Schulkirchengeschichte 1. aus Quellenstücken aus den Schriften und Biographieen bedeutungsvoller Persönlichkeiten zu bestehen und 2. aus gut geschriebenen anschaulichen Berichten, welche das Band zwischen diesen Quellenstücken bilden. Diese sollen sich aber an die Klassiker der Kirchengeschichte (Hase und Hagenbach) anlehnen, beziehentlich Ausschnitte aus ihren Werken enthalten. Da nun diese Klassiker nach Auffassung und Standpunkt wieder verschieden sind, so würde einer solchen Kirchengeschichte zunächst die Einheitlichkeit fehlen und sie würde in der Hauptsache überhaupt ein Konglomerat von Erzeugnissen anderer Geister sein — ein durch und durch unselbständiges Machwerk — ein kirchengeschichtliches Lesebuch, bestehend aus Stücken verschiedener Verfasser. Das ganze Selbständige des Verfassers würde in einem guten Griff in fremdes Eigentum und in einer geschickten Redaktion des Herausgegriffenen bestehen und gerade das Gegenteil von Klassikern sein, denn diese sind erst dadurch Klassiker, dafs sie selbständig aus dem Born des eignen Geistes geschöpft haben. Ich gestehe, dafs ich da vor einer Kirchengeschichte eines »untergeordneten« Geistes, der aber seinen Stoff beherrscht und selbständig und einheitlich verarbeitet, viel mehr Respekt habe, da sie eine gröfsere Kunst ist und gröfsere geistige Arbeit verrät.

Zum Schlusse sei noch dies betont. Bei einem religiösen Lehrbuche, wie einer Kirchengeschichte, kommt es nicht ausschliefslich auf die Methode, sondern auch auf den Geist, der es durchweht, auf den warmen Herzschlag der Liebe zur Kirche und zum Herrn der Kirche, der in ihm pulsiert, an. Es kann ein Religionsbuch methodische Mängel haben und doch auf Gesinnung und Charakter belebend

wirken und Liebe zur Kirche erzeugen. Da das Schmidtsche Buch unstreitig dieses Merkmal besitzt (vergl. nur die vortrefflichen Partieen über Luther, das herrliche Schlufskapitel), so wird es schon in seiner jetzigen Gestalt segensreich wirken, und wenn es unter Benutzung der berechtigten Thrändorfschen Ausstellungen bei einer ihm wohl zu gönnenden 3. Auflage umgearbeitet wird, so wird es noch besser seinen Zweck in Schule und Gemeinde erreichen.

Nachtrag: Da mir durch die Schlufsbemerkung der geehrten Schriftleitung (S. 275) eine ausführlichere Erwiderung auf die folgende Entgegnung des Herrn Dr. Thrändorf versagt ist, so sei zum Schlufs mir nur dies zu bemerken verstattet, dafs — wie die geehrten Leser aus Vorstehendem schon erkannt haben — ich keine »Schutzschrift für die Schmidtsche Kirchengeschichte«, sondern eine rein sachliche Auseinandersetzung mit Herrn Dr. Thrändorf bezüglich dieses Buches beabsichtigt haben kann, und dafs von einer »persönlichen« Abneigung gegen genannten Herrn um deswillen nicht die Rede sein kann, da ich mich nicht entsinne, ihn jemals gesehen und kennen gelernt zu haben.

Entgegnung

> »Es sei, dafs noch durch keinen Streit die Wahrheit ausgemacht worden: so hat dennoch die Wahrheit bei jedem Streit gewonnen. Der Streit hat den Geist der Prüfung genährt, hat Vorurteile und Ansehen in beständiger Erschütterung erhalten; kurz, hat die geschminkte Unwahrheit verhindert, sich an die Stelle der Wahrheit festzusetzen.« Lessing.

Wenn Herr Pastor Wolf eine Schutzschrift für die Kirchengeschichte des Herrn P. V. Schmidt schreiben wollte, so ist ihm das sehr wenig gelungen, denn trotz des entschieden streitbaren Tones, den er anschlägt, mufs er mir doch in den Hauptpunkten recht geben. Er ist genötigt, einzuräumen, dafs eine Schulkirchengeschichte keine »Rumpelkammer« (Hase) ist, in der theologische Gelehrsamkeit abgelagert werden darf, dafs Persönlichkeiten in den Mittelpunkt treten müssen, und dafs Quellenlektüre entschieden belebend wirkt. Mit diesen Zugeständnissen bin ich zunächst vollständig zufrieden, sie sind mir um so wertvoller, da die geehrten Leser dieser Zeitschrift sicher die Überzeugung gewonnen haben, dafs Herr Pastor Wolf nicht zu meinen persönlichen Freunden gehört, auch gewifs von haus aus keineswegs grofse Neigung gehabt hat, einem theologisch so un-

gebildeten Schulmeister, wie ich es in seinen Augen bin, irgend welche Zugeständnisse zu machen.

Zu den einzelnen Vorwürfen, die mir Herr Wolf macht, habe ich folgendes zu bemerken:

1. Ich bestreite (schon deshalb, weil ich selbst Theolog bin) den Theologen an sich durchaus das Recht nicht, Lehrbücher zu schreiben und zu beurteilen, nur dagegen protestiere ich, dafs Theologen schon vermöge ihrer theologischen Bildung ein Urteil über methodische Fragen zusteht. Von »dummen, urteilslosen Menschen« habe ich nicht geredet.

2. In den theologischen Streitigkeiten der ersten Jahrhunderte sehe ich in Übereinstimmung mit den bedeutendsten Dogmenhistorikern der Gegenwart den Versuch, den Gehalt des Christentums mit den Mitteln des antiken Idealismus philosophisch wissenschaftlich darzustellen.[1] Da nun dieser antike Idealismus heute thatsächlich überwunden ist, so können auch die Verirrungen, die in dieser Zeitphilosophie wurzelten, jetzt nicht in derselben Weise wiederkehren. Dafs die Namen heute noch im theologischen Streit gern gebraucht werden, hat seinen Grund in der Gewohnheit gewisser Kreise, nach welcher man sich mit der Prüfung und Widerlegung eines Gegners keine weitere Mühe macht, sondern ihm einfach einen geläufigen Schimpfnamen anhängt. Welchen Wert es übrigens haben soll, wenn, wie Herr Wolf will, den Schülern Resultate gegeben werden, für deren Entstehung ihnen jedes Verständnis fehlen mufs, kann ich nicht einsehen. Übrigens ist über die »Behandlung der Glaubensstreitigkeiten des 4. und 5. Jahrhunderts in der Gymnasialprima« ein, wie mir scheint, sehr beachtenswerter Artikel in der »Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht« erschienen. Freilich fafst der Verfasser die Streitigkeit auch nicht so auf, wie es in Leipzig früher Vorschrift war, daher wird er wohl auch von Herrn Pastor Wolf die Zensur bekommen: »Völliger Mangel an kirchengeschichtlichem Urteil!«

3. Dafs man geschichtliche Erscheinungen aus ihrer Zeit heraus verstehen mufs, wufste ich natürlich auch ohne Herrn Wolfs schulmeisterliche Belehrung (vergl. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Jahrg. 26, S. 181). Aber wo in aller Welt hat denn Herr P. V. Schmidt etwas dazu gethan, dafs seine Leser die Theorie

[1] Den pelagianischen und semipelagianischen Streit habe ich übrigens den Streitigkeiten der griechischen Kirche beigeordnet, weil er mit demselben Begriffsapparat arbeitet, nicht untergeordnet, wie mir Herr Wolf unterzuschieben die Güte hat.

des Anselm aus der »Zeit heraus verstehen«? Eine Zensur hat Anselm bekommen, weiter nichts, und diese Zensur ist es, gegen die ich mich wende. Wenn Anselm behandelt werden soll — und ich glaube, dafs es geschehen mufs, denn er beherrscht trotz Herrn Wolfs Behauptung die orthodoxe Dogmatik —, dann mufs eine Darstellung seines Gedankenganges gegeben werden. Der Schüler wird daraus erkennen, dafs Anselms Beweisführung sich zwar ganz korrekt auf den philosophischen und juristischen Ansichten seiner Zeit auferbaut, dafs aber von einer »biblischen« Begründung gar keine Rede sein kann.

4. Ob es pädagogisch mehr zu empfehlen ist, dafs ein untergeordneter Geist seine Ansichten über Kirchengeschichte vorträgt, oder dafs die Heroen der Kirche und die Klassiker der Kirchengeschichte zu den Schülern reden, darüber will ich nicht weiter mit Herrn Wolf streiten, ich müfste sonst wiederholen, was ich seit einer Reihe von Jahren in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik ausführlich auseinandergesetzt habe.[1]) Im deutschen Unterricht sind wir glücklich so weit, dafs statt Litteraturgeschichte Litteraturkunde getrieben wird. Ich glaube, dafs es in der Kirchengeschichte bald ähnlich sein wird. Ob einer auf Quellenlektüre sich gründenden Behandlung der Kirchengeschichte »das Auge Polyphems« mehr fehlen wird, als dem Handbuch des Herrn P. V. Schmidt, das mögen die Leser dieser Zeitschrift selbst entscheiden.

Was den Ton meiner Rezension anlangt, so will ich mich selbst nicht zum Heiligen machen. Ich gestehe, dafs ich bei gewissen Mifshandlungen der Schülerseele, bei Methoden, die nach meiner Erfahrung das religiöse und kirchliche Interesse totschlagen,[2]) leicht bitter werden kann (das Prädikat »hämisch« glaube ich mit gutem Gewissen zurückweisen zu dürfen). Bin ich aber zu weit gegangen, so hat Herr Wolf vom jus talionis so ausreichend Gebrauch gemacht, dafs Herrn Schmidt sicher vollste Satisfaktion zu teil geworden ist.[3])

Dr. E. Thrändorf.

---

[1]) In der Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht wird demnächst eine eingehende Besprechung meiner Arbeiten über Kirchengeschichte von einem Pfarrer und Gymnasiallehrer veröffentlicht werden.

[2]) Vergl. auch Wieses bekannte Schrift über den Religionsunterricht im Lehrplane der höheren Schulen.

[3]) Hiermit schliefsen wir die Besprechung über ein Buch, das mit Rücksicht auf seinen didaktischen Wert den Raum unserer Zeitschrift bereits zu sehr in Anspruch genommen hat. Die Schriftleitung.

Zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle an unseren Universitäten

Von

Otto W. Beyer in Leipzig-Gohlis

(Fortsetzung.)

Es darf also wohl behauptet werden, dafs, wenn einmal die pädagogische Vorbildung auf der Universität erworben wird, sie wesentlich verschieden ist von der, die nicht auf der Universität erworben wurde.

Es fragt sich freilich, ob die pädagogische Vorbildung überhaupt auf der Universität erworben werden sollte, ob also die Pädagogik selbst auf die Universität gehört.

Ehe wir aber diese Frage beantworten können, werden wir uns vorher darüber klar werden müssen, was denn überhaupt auf die Universität ihrem Zwecke und Wesen nach gehöre. Unfraglich gehört es nun zum Wesen der Universität, eine Stätte zu sein, wo eine Übersicht über den Stand und die Ergebnisse der Wissenschaft in deren weitestem Umfange denjenigen zugänglich zu machen ist, die nach einer solchen Übersicht begehren (Lagarde). Eine solche Stätte mufs vorhanden sein, und von jeher hat man daran festgehalten, dafs die Universität diese Stätte sein müsse; auch ist die Universität der einzige Ort, wo eine solche Aufgabe geleistet werden kann. Ob das der einzige Zweck der Universität sein sollte, wie Lagarde[1]) will, braucht damit noch nicht gesagt zu werden. Nun wird es sich zunächst weiter fragen, ob in diesen erhabenen Kreis der Wissenschaften, zu dieser universitas litterarum, als gleichberechtigte Genossin auch die Pädagogik gehört. Der Haupteinwand, den man gegen den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik erheben hört, ist der, dafs sie vielmehr eine Kunstlehre sei. (Wundt, Sallwürk.) Damit ist aber doch zunächst zugegeben, dafs sie überhaupt eine Lehre sei, und es wird weiter nicht geleugnet werden können, dafs diese Lehre auch den Charakter der strengen Systematik, wie er ja zum Begriffe der Wissenschaft gehört, wenigstens haben könne, obgleich sie ihn bisher vielfach nicht gehabt hat. Woher nimmt denn die Pädagogik ihre Erkenntnisse? Einmal aus der Wissenschaft von dem, was ist, und andererseits aus der Wissenschaft von dem, was sein soll. Der Wissenschaft von dem, was ist (der Naturwissenschaft), entlehnt sie ihre

---

[1]) Lagarde, Deutsche Schriften. Darin die beiden Aufsätze: Zum Unterrichtsgesetze. Noch einmal zum Unterrichtsgesetze. Göttingen, Dieterich, 1886.

Lehre von der geistigen Natur des Menschen (Psychologie), der Wissenschaft von dem, was sein soll, ihre Lehre von dem Ziele, dem dieses Geisteswesen entgegengebildet werden soll (Ethik). Noch niemand aber hat bezweifelt, dafs Psychologie und Ethik Wissenschaften sind, am allerwenigsten wird dies neuerdings bezweifelt werden können, wo für die Psychologie in der physiologischen Psychologie und der Psychophysik eine exakt-wissenschaftliche Grundlage der Beobachtung und Messung gewonnen ist. Dafs im Laufe der Entwicklung der Wissenschaft sowohl über das geistige Wesen des Menschen wie über das Ziel seiner Erziehung manches gelehrt worden ist, was man heute für falsch hält, und dafs selbst noch gegenwärtig mancher Irrtum im Gebiete der Ethik und Psychologie weitergeschleppt werden mag, das nimmt der Ethik und Psychologie von ihrem Charakter als Wissenschaft durchaus nichts: in keiner Wissenschaft ist alles, was gelehrt wird, auch für alle Zeiten wahr, in allen Wissenschaften hat vielmehr vieles blofs zeitweilige Geltung, bis Einer kommt, der mit überlegenem Geiste die Irrtümer und Unvollkommenheiten in dem, was bisher als wahr anerkannt wurde, nachweist und den Götzen von seinem Throne stürzt. Aber das mufs allerdings von jeder Wissenschaft gefordert werden, dafs die Methode ihrer Forschung wissenschaftlich sei: alles, was sie lehrt, mufs wenigstens mit den besten und letzten augenblicklich erreichbaren Gründen gestützt werden, unter sorgfältiger Berücksichtigung aller Einwürfe und alles sonstigen geschichtlichen Materiales; ferner mufs jedes einzelne Element des Wissens, das sie vertritt, begrifflich durchgebildet und das Ganze systematisch geordnet sein. Eine solche wissenschaftliche Behandlung aber verträgt die Natur der pädagogischen Probleme recht wohl, mag man nun diese Wissenschaftlichkeit in der Richtung erblicken, wie sie von den Herbartianern oder in der, wie sie von Dilthey, Paulsen, Döring u. a. vertreten wird, und es ist nicht Schuld der Pädagogik, wenn sie diese wissenschaftliche Behandlung bisher nicht überall gefunden hat. Die Pädagogik ist eben eine abgeleitete Wissenschaft, und es darf daraus, dafs sie ihre Sätze aus den Wissenschaften entlehnt, also keine eigenen Prinzipien hat, nicht gefolgert werden, dafs sie keine Wissenschaft sei; es müfsten sonst z. B. auch die Medizin, die Hygiene, die Astronomie und verschiedene andere Wissenschaften aus der Liste der Wissenschaften gestrichen werden. Als Wissenschaft aber gehört sie auf die Universität, und um so mehr, als sie nach ihrem Gegenstande eine der wichtigsten unter allen Wissenschaften ist. Aber selbst wenn die Pädagogik eine blofse Kunstlehre wäre, würde sie doch mit eben demselben Rechte, auf die Universität gehören, wie z. B. die

Medizin. Gewifs gehört ja nicht jede Kunstlehre auf die Universität, wenigstens nicht so weit, dafs sich an die Lehre sofort auch die ersten propädeutischen Vorübungen für die Praxis der Kunst anzuschliefsen hätten. Wenn aber irgend eine Kunstlehre der Universität zuzuweisen ist, so ist es sicherlich die Lehre von der höchsten und für den sittlichen Fortschritt der Menschheit wichtigsten Kunst, derjenigen der Menschenerziehung. Die höchste Kunst ist diese deshalb, weil sie es mit Hervorbringung der höchsten Erscheinung des Schönen, des sittlich-schönen Charakters, zu thun hat. Sie sollte deshalb — und zwar in Verbindung mit einer gleichzeitigen Einführung in die Anfänge der Praxis — noch viel eher auf der Universität vertreten sein, als die Medizin; denn Gesundheit der Seele ist noch weit wichtiger, als Gesundheit des Leibes. Ja, es liefse sich wohl denken, dafs eine technische Hochschule die Medizin mit unter ihre Lehrfächer aufnähme, schon wegen ihrer engen Beziehung zu den Naturwissenschaften, die ja auf den Fachhochschulen eingehende Pflege finden; obwohl es andererseits für die allgemeine Bildung des Arztes sehr notwendig ist, dafs er seine Studien auf der Universität absolviert. Dagegen hat die Pädagogik mit der Idee der technischen Hochschule ebensowenig zu thun, wie z. B. die Philosophie. Gewifs sind z. B. philosophische Studien auch für den zukünftigen Techniker erwünscht, wenn er sich eine Allgemeinbildung ersten Ranges erwerben will; sie sollten aber der Universität vorbehalten bleiben. Es giebt nun inbezug auf die Pädagogik auch Vertreter der Ansicht, dafs überhaupt alle praktische Übung und aller auf die Einweisung irgend welcher Menschen in einen praktischen Beruf sich beziehender Unterricht aus der Universität auszuscheiden habe. Der Hauptvertreter dieser Ansicht ist wiederum Lagarde. Ganz richtig behauptet er, dafs unsere Universitäten ein Gemisch von Akademie, Universität und Fachschule sind. Um einzusehen, wie recht er damit hat, genügt es, einen Blick auf die Aufgaben zu werfen, die diesen drei Korporationen im Kosmos der menschlichen Kultur zufallen. Für die Akademie der Wissenschaften handelt es sich lediglich um Fortbildung der Wissenschaften. Hier ist die Wissenschaft, das colere litteras Selbstzweck, nicht einmal die Lehre der Wissenschaft, das tradere litteras, ist Zweck der Akademie. Die Wissenschaft wird hier historisch erfafst; daher ist Geschichte der Wissenschaften eine würdige Aufgabe für eine Akademie. Für die Fachschule, als deren höchster Vertreter die technische Hochschule angesehen werden kann, ist umgekehrt lediglich Fortbildung der Praxis durch Lehre die Aufgabe. Die Wissenschaft ist hier nicht Selbstzweck, sondern sie dient nur als Mittel und Werk-

zeug zur Befruchtung und Kontrolle der Praxis; daher gehört Rücksicht auf die historische Entwicklung der Wissenschaft nicht zum Wesen der spezialistischen Hochschule. Die Universität dagegen hat die Doppelaufgabe der Lehre und Fortbildung der Wissenschaft und (für einige Gebiete) auch der Praxis. Hier ist also die Wissenschaft teils Selbstzweck, teils Mittel. Die Rücksicht auf die historische Entwicklung gilt auch für die zukünftige Praxis. Lagarde hält es nun für einen Grundfehler unserer Universitäten, dafs sie eben ein solches Gemisch von Akademie, Universität und Fachschule seien. Im Interesse einer saubern begrifflichen Scheidung hat er ohne Zweifel auch recht; aber das Leben bekümmert sich eben recht oft gar wenig um die schönen Begriffsgerüste der Theoretiker. Was würde wohl damit gewonnen sein, wenn man unsere Universitäten wirklich nach den Forderungen Lagardes umbildete? Die Anzahl derer, die die Universität lediglich zu dem Zwecke besuchen, um dort eine Übersicht über den Stand und die Ergebnisse der Wissenschaft im weitesten Umfange zu gewinnen, und zwar diese Übersicht lediglich um ihrer selbst willen, wie man dies wohl bisweilen in England findet, ist bei uns verschwindend gering; ebenso die Anzahl derer, die ihr Leben lediglich der Fortbildung der Wissenschaft (als zukünftige Mitglieder der Akademie) oder der Fortbildung und Lehre der Wissenschaft (als zukünftige Universitätslehrer) zu widmen gedenken. Es müfste darum, wie dies Lagarde auch ganz richtig einsieht, die grofse Anzahl der jetzigen Universitäten verringert und die zu erhaltenden müfsten mit bedeutenderen Mitteln ausgestattet werden. Das ginge ja natürlich, aber damit wäre noch nicht für die grofse Anzahl derer gesorgt, die dereinst in die Praxis der höheren Berufe, als Geistliche, Juristen, Verwaltungsbeamte, Ärzte, Lehrer, praktische Chemiker, praktische Physiker u. s. w. eintreten wollen. Für sie wären dann doch wieder eigene Anstalten zu gründen und auszustatten mit ebenso reichlichen Hilfsmitteln an Lehrkräften und Lehreinrichtungen, als an den bisherigen Universitäten dafür bestehen. Solche Schulen will allerdings auch Lagarde; ja er will sie sogar in die Universitätsstädte gelegt haben, damit ihren Schülern Gelegenheit geboten sei zur Vervollkommnung in der Theorie; nur seien sie »unbedingt von den Universitäten geflissentlich und für alle erkennbar zu trennen«. »Ein Prozessualist, ein Kliniker und ähnliche Männer müssen mit der Wissenschaft auf dem besten Fufse stehen, aber sie lehren nicht Wissenschaft; sie sind artistae im mittelalterlichen Sinne dieses Ausdrucks.« Gewifs richtig, aber ebenso richtig ist, dafs das Bedürfnis des Universitätsunterrichts, wie das der Dozenten mit elementarer Gewalt

dazu drängt, alle diejenigen Veranstaltungen, die auf die Einweisung in irgend welche Praxis direkt ausgehen, immer zu vermehren und weiter auszugestalten. Eine Vergleichung der Lektionsverzeichnisse aus einer Zeit, die kaum ein Menschenalter hinter uns liegt, mit denen der neuesten Semester ergiebt das ganz unwiderleglich. Neben einer unablässigen Spezialisierung der Wissenschaft ist das Streben, womöglich für jegliche auf der Universität vertretene Wissenschaft auch — im allgemeinsten Sinne des Wortes — seminaristische Einrichtungen zu schaffen, geradezu hervorstechend charakteristisch für die Universitäten. Dafs solche Einrichtungen direkt aus dem Begriffe des Unterrichtens folgen, giebt selbst Lagarde zu. Er sagt: »Unterrichtet kann jetzt an den hohen Schulen in den Naturwissenschaften und sonst überall da werden, wo es Seminarien giebt: ob es wirklich geschieht, hängt von den Männern ab, in deren Hände dieser Unterricht gelegt ist. Nicht unterrichtet wird überall, wo der Professor nur vorträgt, und wo das geschieht, wird nichts oder nichts der Rede Wertes erreicht.« Was die Universitäten auf diese Weise an Übersichtlichkeit verlieren, das gewinnen sie aber reichlich an innerem Leben und an Einflufs auf eine gesunde Vorbildung für die höheren Berufe, die in ihren Bereich fallen.

Mögen wir also die Pädagogik als Wissenschaft ansehen oder als Kunstlehre, so wird ihr weder in der einen, noch in der anderen Eigenschaft der Zutritt zur Universität geweigert werden dürfen.

2. Das pädagogische Studium auf der Universität. Nachdem wir dies festgestellt, suchen wir nunmehr einmal das Gebiet der Pädagogik mit einem Blicke zu umspannen, um die Aufgaben, die eine Pflege der Pädagogik auf der Universität in sich schliefst, gewissermafsen wie aus der Vogelschau übersehen zu können.

Betrachten wir die Pädagogik zunächst von der theoretischen Seite, so fällt unter diesen Begriff zunächst die Encyklopädie der Pädagogik als der vorläufige Blick über das Ganze der Wissenschaft, dann die Allgemeine Pädagogik, als systematische Begründung des Erziehungsziels und der Erziehungsmafsregeln im allgemeinen, ohne Rücksicht auf einzelne Beschränkungen, die dem pädagogischen Zwecke in der Wirklichkeit auferlegt werden; ferner die Allgemeine und Spezielle Didaktik, als die Theorie der mittelbaren Erziehungsmafsregeln, also das System der Mafsregeln für den erziehenden Unterricht im allgemeinen und in den speziellen Lehrgegenständen; sodann würde hierher auch gehören die Theorie der unmittelbaren Erziehungsmafsregeln, der »Zucht« im Herbartischen Sinne, wenn diese Theorie schon ausgebildet genug wäre. Ein sehr wichtiges Grenzgebiet einer-

seits zwischen der Einzel- und Massenerziehung, andererseits zwischen Pädagogik und Staatswissenschaften ist die sogenannte Sozialpädagogik, die davon handelt, wie das durch die Erziehung zugerichtete Werkstück des Individuums nun in den grofsen Bau der Gesellschaft einzufügen sei und welche Hilfeleistung die Erziehung hierbei thun könne. Seine Pflege fällt begrifflich genommen ebenso gut dem Vertreter der Pädagogik zu, als dem der Staatswissenschaften; auch der Vertreter der praktischen Theologie kann es beanspruchen, sobald innerhalb der beteiligten Interessenkreise Übereinstimmung in betreff des konfessionellen Charakters der Erziehung vorhanden ist. Die Pädagogik, von der praktischen Seite betrachtet, umfafst die Einzel- und die Massenerziehung, die letztere wieder zerfallend in die Anstalts- (Internats-) und Schul-Erziehung, und innerhalb der Anstaltserziehung wieder gegliedert in die Spezialerziehung (Taubstummen-, Blinden-, Idioten- und Psychotenanstalten, Rettungshäuser) und in die allgemeine Erziehung (Knaben- und Mädchenerziehungsanstalten). Die Schulen, betrachtet als ein besonderes Verwaltungsgebiet, beanspruchen Überlegungen bezüglich ihrer Verfassung und ihrer Ausstattung. Die Verfassung der Schule hat bezüglich der Aufgaben und Einrichtungen der Schule, der Träger der Rechtsverhältnisse, der Verwaltung der Schulangelegenheiten, der Schulbehörden, der Schulpflicht, des Privatunterrichtes, der Lehrerbildung, der Rechtsverhältnisse der Lehrer, der Pensionsverhältnisse, der Fürsorge für Witwen und Waisen der Lehrer und der staatlichen Geldleistungen Vorsorge zu treffen. Die Ausstattung der Schule hat es zu thun mit den Anforderungen an das Schulgebäude, den Lehrmitteln und den Besoldungen der Lehrer. Beide Hauptteile der Pädagogik, der theoretische sowohl, wie der praktische, lassen nun eine geschichtliche Betrachtung zu. Es giebt also eine Geschichte der theoretischen und eine der praktischen Pädagogik. Die Geschichte der theoretischen Pädagogik umfafst die Geschichte der pädagogischen Meinungen, Begriffe und Systeme, sowie die Geschichte der Methodik des Unterrichts und der Zucht (Strafen, Formen des Schullebens u. s. w.). In die Geschichte der praktischen Pädagogik gehört zunächst die Geschichte der verschiedenen öffentlichen Schulen und Privaterziehungsanstalten, ferner aber auch die Geschichte der Schulverfassung und der Schulausstattung (Schuldotation). Das Ganze ist, wie man sieht, schon jetzt ein sehr umfassendes Gebiet, wird aber in Zukunft sicherlich einmal noch mehr umfassen; denn der Kanon dessen, was hineingehört, ist nicht feststehend, sondern erweitert sich mit der fortschreitenden Differenzierung der zugrunde liegenden Begriffe: darin besteht ja gerade das Leben

der Wissenschaft. Sollte alles gegenwärtig in diesem Kanon Enthaltene in eignen Vorlesungen behandelt werden — was eigentlich nur eine Frage des praktischen Bedürfnisses ist — so würde dazu mehr als eine Lehrkraft erforderlich sein; man ersieht daraus, dafs die Forderung, es müsse an jeder Universität eine Professur ausschliefslich für Pädagogik bestehen, wirklich eine sehr bescheidene ist.

Noch umfassender aber, als das Gebiet der Pädagogik selbst, gestaltet sich die Vorbildung für den pädagogischen Beruf des zukünftigen Lehrers an höheren Schulen; und zwar aus doppeltem Grunde. Einmal setzt schon die eigentliche pädagogische Vorbildung dieses Standes eine sehr breite Grundlage voraus; denn der zukünftige Lehrer an höheren Schulen bedarf eines weiten Blickes, der ihn befähigt, die Aufgaben der Schule immer im Zusammenhange der gesamten Kultur zu erfassen; darum sollte der Kreis der allgemein bildenden Fächer ihm nicht zu eng gezogen sein. Sodann aber ist zu bedenken, dafs nicht blofs die pädagogische Theorie, sondern auch die pädagogische Praxis ihr Lernstadium hat. Zu diesem Kreise der allgemein bildenden Fächer gehört für den Lehrer vor allem ein Kursus in Geschichte und System der Philosophie — so kommt auch die Forderung der österreichischen Pädagogen (Lindner, Vogt, Waldeck, Höfler, Adamek) zur Geltung, dafs für das Studium der Pädagogik Logik eines der grundlegenden Fächer sein solle. Sodann eine Encyklopädie der Wissenschaften, die sich zu einer akademischen Propädeutik und Hodegetik zuspitzen müfste; ähnliches will v. Sallwürk, wenn er Wissenschaftslehre verlangt (S. 198). Ferner Kulturgeschichte, ebenfalls von Sallwürk gefordert, und deshalb mit Recht gefordert, weil es die ganz eigentliche Aufgabe der Erziehung ist, den Zögling in das Verständnis für Ziele und Wege der Kulturentwicklung einzuführen und weil dazu der Lehrer sich eben erst selbst kulturgeschichtliches Verständnis angeeignet haben mufs. Da ferner die Bildung nicht blofs an und für sich ein wertvolles Gut ist, sondern auch ein hervorragendes Mittel für irdische Wirksamkeit, für wirtschaftliches Fortkommen, so gehört auch die Lehre vom wirtschaftlichen Zusammenhange der Güter, die Volkswirtschaftslehre, zur allgemeinen Vorbildung des zukünftigen Lehrers. Endlich gehört hierher noch eine populäre Anthropologie als Grundlage für das Studium der Psychologie; ferner Physiologie, die auch auf Hygiene Bezug nimmt, nicht blofs wegen der Belehrung über den eignen Leib und seine Behütung vor Gefahr, sondern auch wegen ihrer Wichtigkeit für die Schulgesundheitspflege. Alle diese Fächer werden nirgends anders gelehrt, als auf der Hochschule. Dagegen gehören in diesen

allgemeinen Vorbildungskursus nicht Fächer, wie sie Wittstock (S. 108) vorschlägt: Geschichte, deutsche Sprache und Litteratur, Sprache und Litteratur der anderen gebildeten neueren Nationen, Mathematik, Physik und Naturwissenschaften, und zwar deshalb nicht, weil diese Fächer schon auf den höheren Schulen in einem Maſse betrieben werden, daſs die in ihnen erworbenen Kenntnisse auf ihrem Gebiete als Grundlage einer allgemeinen Bildung angesehen werden können. Die speziell grundlegenden Fächer für das pädagogische Studium bilden Religionsphilosophie, Ethik und Psychologie, die Religionsphilosophie deshalb, weil jeder Erzieher sich über die Veranstaltungen, die er zur Verwirklichung der sittlichen Zwecke für notwendig hält, eine feste Überzeugung gebildet haben muſs, Ethik und Psychologie aus Gründen, die nicht weiter erörtert zu werden brauchen. Aber den Hauptteil seiner Kraft soll der Studierende auf das Studium einer Fachwissenschaft verwenden, und zwar aus dem Gebiete irgend eines der Gegenstände, die zum Lehrplane der Schule gehören. Verständnis für die Probleme und Methoden irgend einer solchen Fachwissenschaft wird von jedem verlangt werden dürfen, der an einer höheren Schule unterrichten will, sowohl um des Unterrichtsstoffes selbst willen, als weil es dem Betreffenden in seiner eignen Schätzung, wie in der des Publikums einen ganz anderen Hintergrund giebt, wenn er durch eine Leistung auf dem Gebiete seiner Fachwissenschaft seine wissenschaftliche Selbständigkeit nachgewiesen hat. Es bleiben nunmehr noch die speziell pädagogischen Studien übrig. Nach dem gegenwärtigen Stande der pädagogischen Wissenschaft und den durchschnittlichen Neigungen der Dozenten ist die Zahl der bezüglichen Vorlesungen nicht allzu groſs.[1]) Allgemeine Pädagogik, allgemeine und spezielle Didaktik, Geschichte der Pädagogik (im Ganzen oder nach einzelnen Partien), vielleicht noch Gymnasialpädagogik und Pädagogik der Volksschule bilden fast allein das Inventar, abgesehen von sehr vereinzelten Publizis und Kollegien, die einem ganz speziellen Studiengebiete eines Dozenten ihre Entstehung verdanken. Eine Vorlesung über Encyklopädie der Pädagogik fehlt in diesem Kanon fast durchgängig; so viel bekannt, wird sie nur in Jena und Leipzig gelesen. Wittstocks Forderung, daſs auch Moraltheorie, historische Theologie, pädagogische Litteraturgeschichte und Bücherkunde, sowie Katechetik und Sokratik von den Studierenden der Pädagogik gehört

[1]) Eine Zusammenstellung der pädagogischen Vorlesungen an den preuſsischen Universitäten in den Jahren 1887—1889 gaben die »Pädagogischen Studien« von Rein, 1889, S. 234 ff. Vergl. dazu Jahrgang 1890, S. 226 ff.

werden sollen, ist teils ausschweifend, teils veraltet. Katechetik und Sokratik würde heute niemand mehr lesen. Es ist ferner zu weit gegangen, wenn man, wie WITTSTOCK (S. 108), verlangt, dafs auch sämtliche unmittelbaren »Vorbereitungswissenschaften zur Führung des Lehramtes«, »Magistralwissenschaft oder Präzeptoralanweisung, Schulrecht, Schulgesetzgebung und Schulstatistik«, in Vorlesungen vertreten sein sollen. So lange man die Schulen nur aus seiner Erinnerung als Schüler kennt, haben alle diese Vorlesungen keinen Zweck; die apperzipierenden Vorstellungen dazu erwirbt man erst im Laufe seiner Praxis; wenn dann das Bedürfnis dafür geweckt ist, mag man sich auch Kenntnisse in diesen Fächern verschaffen, wozu es aber der Vorlesungen nicht einmal bedarf. Auch LINDNER geht hier zu weit, wenn er z. B. eigne Vorlesungen über die spezielle Methode jedes einzelnen Unterrichtsstoffes verlangt. (S. 196.)

Die Pädagogik hat aber, wie oben bemerkt, nicht blofs als Theorie, sondern auch als Praxis, als Erziehungs*kunst*, ihr Lernstudium, genau so wie jede andere Kunst. Und gerade als Kunst ist die Pädagogik hervorragend wichtig, weit wichtiger, denn als Wissenschaft. Zu verfolgen, was man über Erziehung von jeher gedacht und geschrieben hat, ist ja gewifs auch interessant und lehrreich; aber die Kultur könnte auch fortschreiten, wenn diese interessanten Studien vernachlässigt oder gar nicht betrieben würden. Ist es doch thatsächlich bis an die neuere Zeit heran so gewesen. Dagegen würde sofort der ganze Bestand der Kultur in Frage gestellt sein, sowie nicht mehr erzogen würde. Und dieses Erziehen ist doch andererseits heute eine viel schwierigere Kunst, als ehedem. Früher lag die Erziehung meist in der Hand der Eltern, und das ganze Geheimnis bestand vielleicht darin, dafs der Knabe, wie der Sohn des Hektor, lernte »Speere werfen und die Götter ehren«, das eine vom Vater, das andere von der Mutter. Heute dagegen sind die Aufgaben, die die Erziehung vorfindet, nicht mehr so einfach, und so sind denn auch die Eltern ihnen nur noch in den wenigsten Fällen gewachsen, in den meisten Fällen müssen fremde Erzieher mit zu Hilfe genommen werden. Wie überall Spezialisierung der Beschäftigung, Teilung der Arbeit, so auch hier. Auch im einfachsten Haushalte wird jetzt nicht mehr für die eignen Bedürfnisse gebraut, geschmiedet, gemauert, gezimmert: ähnlich wird auch das Kind nur noch selten lediglich durch die Eltern unterrichtet und erzogen. Es will eben alles heute viel umsichtiger bedacht sein, weil alles sich viel verwickelter gestaltet hat: Die Masse des Lehrgutes ist gröfser, weshalb eine gröfsere Kunst der Verdichtung und Anordnung des Lehrstoffes nötig geworden ist

— die Kunst des Unterrichtens hat sich in einer noch vor drei Jahrzehnten kaum geahnten Weise entwickelt; auch die Gefahren, denen der Zögling ausgesetzt ist, werden um so gröfser, je mehr sich die Kultur kompliziert; daher erfordert jetzt auch die Führung der Jugend eine gröfsere Kunst. Aus diesen Gründen mufs heute nicht blofs die Erziehungswissenschaft, sondern auch die Erziehungskunst gelehrt werden; als Kunst will sie aber zugleich auch geübt sein. »Keine Fertigkeit giebt es, die nicht erworben werden müfste« (Lagarde).

Das Studium der Pädagogik erfordert sonach Einrichtungen von zweierlei Art: 1. solche für das Studium der pädagogischen Theorie; 2. solche für die Einführung in die Praxis. Nach akademischem Sprachgebrauche haben wir den Begriff dieser Einrichtungen als Seminar zu bezeichnen, und da die Pädagogik der Mittelpunkt aller dieser Veranstaltungen ist, als pädagogisches Semiar.

Es liegt hier nahe, zu fragen, ob nicht ein solcher Komplex von Einrichtungen, die reichhaltig genug ausgestaltet werden können, um innerhalb der Universität ein ganz selbständiges Leben zu führen, auch äufserlich als besondere Fakultät (»pädagogische Fakultät« Wittstock) aus den Rahmen der übrigen Universitätseinrichtungen herausgehoben werden sollte; und man hat sich dafür auf die Analogie berufen, dafs es an einzelnen Universitäten ja auch staatswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Fakultäten giebt. Die Frage interessiert uns jedoch hier nicht unter dem Gesichtspunkte einer Reform der Universitätsverfassung; mag die Gestalt der philosophischen Fakultät, wie Lagarde ihr vorwirft, noch so »unförmlich« sein, wenn sie nur den einzelnen in ihr vertretenen Wissenschaften die nötige Selbständigkeit wissenschaftlicher Bewegung zuläfst. Es dürfte nun schwer zu erweisen sein, dafs diese Selbständigkeit der Pädagogik (S. 107) durch ihre Zugehörigkeit zur philosophischen Fakultät beeinträchtigt würde und was die Pädagogik denn eigentlich gewinnen sollte, wenn man eine eigne Fakultät für sie schaffen würde. Im wesentlichen besteht diese Selbständigkeit bei einem akademischen Institute doch in der Freiheit der Lehre, und diese ist ja der Universität ohnehin gewährleistet. Wenn weiter (S. 107) als Grund für die Errichtung eigner pädagogischer Fakultäten angeführt wird, die Pädagogik sei eine »Berufswissenschaft« und diene nicht, wie die Philologie, der allgemeinen Bildung, so darf wohl darauf aufmerksam gemacht werden, dafs die Pädagogik in ihrer Beziehung zum Berufe — das soll hier heifsen zum Lehramte — nicht im Gegensatze zur Philologie steht, sondern mit ihr das gleiche Schicksal teilt; denn unter den pädagogischen Beruf gehört auch der des Philologen, so-

weit derselbe Lehrer ist; ist er aber nicht Lehrer, sondern lediglich selbständiger Forscher, so kann ebenso ein Pädagog gedacht werden, der gar nichts mit dem Lehrer zu thun hat, sondern lediglich wissenschaftlich-pädagogischer Forschung obliegt. Aber aus dem Wesen der Pädagogik als »Berufswissenschaft« — wenn man darunter die Beziehung zur Praxis verstehen will — folgt überhaupt nicht, dafs ihr eine eigne Fakultät gebühre; denn wenn alle akademischen Studien, die später einmal in irgend eine Praxis einmünden können, für sich eine eigne Fakultät beanspruchen wollten, so wäre das der Anfang zu einer Zertrümmerung der philosophischen Fakultät, ohne dafs an ihre Stelle etwas nachweisbar Besseres gesetzt würde. Und auch die Idee einer universitas litterarum müfste dabei immer mehr in die Brüche gehen. Auch der fernere Grund (S. 107), die Universitätsbildung dürfe nicht allein stehen, sondern müsse das Ganze durchdringen, bis in die untersten Verzweigungen des Staatslebens und sogar bis in den Elementar-Unterricht hinein, ist nicht genügend, die Schaffung einer pädagogischen Fakultät zu rechtfertigen. Eine Befruchtung der ganzen pädagogischen Praxis durch die Ideale der Wissenschaft, gewissermafsen ein wissenschaftlich-pädagogischer Sauerteig, ist ja gewifs höchst wünschenswert; aber sie kann weit sicherer als durch eine pädagogische Fakultät dadurch erreicht werden, dafs nicht nur alle zukünftigen Lehrer höherer Schulen durch das Seminar hindurchgegangen sein müssen, sondern auch die Lehrer der Volksschulseminarien und die künftigen Schulaufsichtsbeamten ohne Ausnahme, und dafs alle, die einmal dem Seminar angehört haben, ihr ganzes Leben hindurch nicht blofs äufserlich, sondern auch innerlich mit ihm in Verbindung bleiben. Zu dieser inneren Verbindung würde sehr viel beitragen, wenn einerseits der Leiter des Seminars mit der Autorität, die ihm die Wissenschaft, und der Unabhängigkeit, die ihm die Zugehörigkeit zur Universität verleiht, zu allen die Öffentlichkeit bewegenden pädagogischen Fragen durch geeignete Kundgebungen Stellung nähme und andererseits die ehemaligen Seminarmitglieder sich gewöhnten, in allen Fällen, wo sie inmitten ihrer spätern Praxis eines Rates bedürfen und diesen überhaupt nicht oder nicht in zufriedenstellender Weise bei ihren nächsten Kollegen haben können, sich je nach Lage der Sache entweder an das Seminar oder an den Leiter desselben um Auskunft zu wenden. Die Heranbildung eines pädagogischen Standes, wie sie am entschiedensten Sallwürk fordert, wie sie aber auch Lindner und Schiller ganz richtig betonen, würde auf diese Weise sehr gefördert werden.

Es hat sich also aus unseren bisherigen Erörterungen ergeben,

dafs die angeführten Gründe die Errichtung einer pädagogischen Fakultät nicht rechtfertigen, vielmehr sämtlich auf den Ausbau des pädagogischen Seminars hinweisen. Es ist überhaupt der Grundfehler der Wittstockschen Auffassung, dafs sie die Bedeutung äufserer Formen überschätzt, auch inbezug auf die Nationalisierung des vaterländischen Unterrichtes (S. 108) und diejenigen Fragen, die die verschiedenen Verhältnisse und Lebensstellungen der Schule und des Lehrers betreffen (S. 108) — alle diese Schwierigkeiten sollen durch pädagogische Fakultäten ihre Lösung finden. Dem gegenüber mufs immer wieder betont werden, dafs die Lösung vielmehr, wie Willmann richtig hervorhebt, Forschung und wissenschaftliche Gestaltung ist. Gerade, weil dafür ein pädagogisches Seminar ein Mittelpunkt werden kann, mufs die Aufmerksamkeit immer wieder darauf hingelenkt werden. Ist erst die Wissenschaft reif genug, so wird sie sich schon den Leib schaffen, der ihr angemessen ist; einstweilen hat sie in einem pädagogischen Seminar, das innerhalb der philosophischen Fakultät steht — unter der Voraussetzung, dafs sonst dieses Seminar genügend dotiert ist — Freiheit genug für ihre weitere Entwicklung.

3. Einrichtung des pädagogischen Seminars. Sehen wir nunmehr zu, wie ein solches Seminar im einzelnen zu gestalten wäre, wenn durch dasselbe die pädagogischen Studien in einer dem Wesen und der Wichtigkeit des Gegenstandes angemessenen Weise gefördert werden sollen.

Da das Amt eines Lehrers einer höheren Schule, wie oben (S. 283) ausgeführt, eine besondere fachwissenschaftliche Zurüstung verlangt, so wird es nötig sein, den Eintritt ins Seminar als ordentliches Mitglied desselben (also mit Unterrichtsverpflichtung) an die Bedingung zu knüpfen, dafs zuvor das fachwissenschaftliche Examen abgelegt sein müsse. Damit ist dann auch der Einwand abgeschnitten, der solchen pädagogischen Seminaren öfter gemacht wird: sie beeinträchtigten die fachwissenschaftliche Bildung. Die Erfahrung hat allerdings gezeigt, dafs schwere Hemmnisse entstehen können, wenn fachwissenschaftliche Bildung und diejenige pädagogische Vorbildung, wie sie ein Seminar gewährt, zugleich betrieben werden sollen. Es kommt dann gewöhnlich weder die eine, noch die andere zu ihrem Rechte. In vereinzelten Fällen wissen wohl überlegene Geister dieser Schwierigkeiten Herr zu werden; immerhin sind die Fälle häufiger, wo dies nicht gelingt. Es fordert also schon der allgemein-methodische Grundsatz der successiven Verdeutlichung eine Zerlegung der Schwierigkeiten derart, dafs fachwissenschaftliche und pädagogische Ausbildung zeitlich von einander getrennt werden. Demgemäfs wird hier vorausgesetzt,

dafs ein im Durchschnitt vierjähriges fachwissenschaftliches Studium vorhergegangen und durch ein Examen abgeschlossen worden ist. In diesem vierjährigen Studium müssen zugleich auch diejenigen Fächer gehört sein, die oben (S. 282) als zur allgemeinen Bildung gehörig bezeichnet wurden. Wenn auf diese Fächer 8 Semester lang je fünf wöchentliche Stunden verwandt werden, also, den dies academicus ausgenommen, täglich im Durchschnitte eine Stunde, so dürfte das genügen. Ausgeschlossen dürfte übrigens trotz der Vorbedingung des abgelegten Examens nicht sein, dafs ein Studierender auch schon in früheren Semestern zugelassen werden könnte; dann aber ohne Unterrichtsverpflichtung und auch ohne Verpflichtung zur Teilnahme an den theoretischen Seminararbeiten (s. unten) lediglich als Hospitant. Für Ausländer sind Ausnahmen selbstverständlich überhaupt zulässig, ebenso für Volksschullehrer, die ein Examen hinter sich haben, weil von diesen im allgemeinen anzunehmen ist, dafs sie sich für den Dienst des Volksschulseminars oder die Schulaufsicht ausbilden wollen. Die Thätigkeit im Seminar ist in der Regel auf ein Jahr berechnet und erstreckt sich zunächst auf das Hören der pädagogischen Vorlesungen. Diese sind durchaus nicht etwa eine Art Sport für grofse Universitäten und für solche Studierende der Pädagogik, die »Zeit, Geld und Lust haben, auch noch dafür einen besonderen Aufwand an Zeit, Kraft und Leistungen zu machen«, wie dies unbegreiflicherweise Schiller, Professor der Pädagogik in Giefsen und Direktor des dortigen pädagogischen Seminars, in der Berliner Konferenz über Fragen des höheren Unterrichtes behauptet hat (vgl. Verhandlungen über Fragen u. s. w., Berlin, 4.—17. Dez. 1890, S. 612), sondern sie gehören zu den notwendigen Vorbereitungsstudien des zukünftigen Erziehers, wenn freilich andererseits einer auch noch nicht dadurch zum Erzieher wird, dafs er diese Vorlesungen gehört hat. Es liegt aber im wohlverstandenen Interesse der Seminaristen und des Dozenten, dafs es für das theoretische Studium mit dem Hören der Vorlesungen nicht einfach sein Bewenden hat, sondern dafs denselben auch theoretische Übungen zur Seite treten, die sich zunächst allerdings wesentlich auf eine Reproduktion des in den Vorlesungen behandelten Stoffes beschränken, wie sie in Repetitorien, Referaten und Kritiken recht wohl zu erreichen ist, von da aber auch zu selbständiger Produktion im Abfassen von Abhandlungen aus dem Gesamtgebiete der Pädagogik fortschreiten. Zu solchen Abhandlungen kann vor allem die Praxis der sogleich zu besprechenden Übungsschule Veranlassung geben, wenn jede theoretische Anregung, die sie bietet, jeder Zweifel, den sie etwa hervorruft, sorgfältig ausgenutzt wird. Es ist nämlich aus verschiedenen

Gründen zu verlangen, daſs neben diesen theoretischen Übungen der Seminaristen auch Gelegenheit geboten wird, sich im Unterrichten zu üben. Zuerst handelt es sich bei diesen Unterrichtsübungen um Anschauungen, Ergänzungen und Erläuterungen zu den vorgetragenen Lehren, sodann um Erzeugung des Bewuſstseins, daſs eine Erziehungstheorie auch ausführbar ist und was sich in einer umsichtigen Praxis ihr alles abgewinnen läſst, also um Befruchtung der Praxis durch die Theorie, ferner aber auch umgekehrt um die Befruchtung der Theorie durch die Praxis: unter Umständen schon gleich im Anfange seiner Praxis stöſst der angehende Erzieher, wenn er seine Thätigkeit mit gewissenhafter Selbstbeobachtung begleitet, öfters auf Punkte, wo er empfinden, wenn auch zunächst noch nicht klar einsehen, lernt, daſs er auch für seine theoretische Anschauung etwas durch die Praxis hinzugelernt hat. Selbst der Leiter des Seminars macht unter Umständen dieselbe Erfahrung. Endlich lernt der Leiter des Seminars durch den Unterricht seine Seminaristen gerade in derjenigen Thätigkeit am besten kennen, die später ja doch den Hauptteil von deren Praxis ausmachen wird. Solcher Berührungspunkte zwischen dem Dozenten und dem Studierenden können für alle akademischen Verhältnisse im Interesse beider Teile gar nicht genug geschaffen werden. Für diese Einführung in die Praxis sind nun bisher verschiedene Wege eingeschlagen worden: 1. Übungen nicht mit Schülern, sondern mit Lehrern, die die Schüler zu »markieren« hätten, wie sie Thaulow für die ganze Zeit der Seminarthätigkeit empfahl (S. 195) und wie sie Sallwürk wenigstens für den Anfang haben will (S. 198); 2. Übungen mit wirklichen Schülern, die aber einer fremden Schule angehören und lediglich zu sehr vereinzelten Unterrichtsübungen herangezogen werden; 3. Übungen mit den Schülern der eignen Seminar-Übungsschule. Betrachtet man aber diese Übungen mit Rücksicht auf die Seminaristen, so werden diese entweder nur intermittierend verwandt, in Abständen von 8—14 Tagen, wobei der einzelne Seminarist in vielen Fällen nicht öfter als etwa zweimal während eines Semesters für eine akademische Stunde ($^3/_4$ St.) an die Reihe kommt, oder aber sie haben kontinuierlich in einer besonderen Schule wenigstens ein Semester lang zu unterrichten. Übungen mit »markierten« Schülern, wie sie Thaulow (S. 195) will, geben dem Seminaristen offenbar ein ganz falsches Bild vom Unterrichte: Die »markierenden« Personen werden sich doch in der Regel nicht mit solcher genialen Intuition in die Rolle des Schülers versetzen, daſs nicht hier und da Rollenwidriges sich in ihre Antworten und in ihr Gebahren einschliche. Auch die Anschauungen, die der Lehrer vom Unterrichte erhalten soll, erfahren

eine starke Hemmung dadurch, dafs er sich gebaren mufs, als wenn er vor Schülern stände, während sich doch immer die Bilder der vor ihm sitzenden Erwachsenen in seine Vorstellungen einschieben. Thaulow hat übrigens, wie schon (S. 195) erwähnt, diese Forderung bald fallen lassen, und sie ist später auch von keinem anderen wieder in dieser Schärfe aufgestellt worden; denn Sallwürk (S. 198) verlangt ja gar nicht, dafs die statt der Schüler fungierenden Seminaristen sich nun auch wie Schüler benehmen sollen. Er will blofs, das zunächst, ehe irgend welche Unterrichtsübungen mit Schülern vorgenommen werden, der Seminarist im Kreise von Kommilitonen unter steter und sofortiger Kritik derselben erzählen, beschreiben, entwickeln und fragen lernen soll. Das läfst sich schon eher rechtfertigen. Aber Sallwürk glaube nur nicht, dafs, wenn dann die Seminaristen zur Unterrichtung wirklicher Schüler zugelassen werden, nunmehr ein sogenannter Mifsbrauch der Jugend (S. 198) völlig ausgeschlossen wäre. Ganz vollkommene Lehrer werden die Seminaristen auch bei diesen Vorsichtsmafsregeln nicht; Fehlbarkeit bleibt immer bestehen. Man soll aber in dieser Beziehung nicht gar zu sentimental sein! Wenn jeder Junge zugrunde ginge, den einmal ein Lehrer falsch behandelt hat, so wäre ja freilich die Verantwortung furchtbar! Aber so schlimm ist es ja glücklicherweise gar nicht. Und andererseits: auch wenn die Sallwürksche Vorsichtsmafsregel nicht in Anwendung kommt, kann doch ausreichend dafür gesorgt werden, dafs nicht zu viel Mifsbrauch mit der Jugend getrieben wird, gerade in einem Seminar, dessen eigenste Aufgabe es ist, die ersten Schritte der zukünftigen Lehrer sorgfältig zu überwachen. Hier fehlt es nirgends weder an Vorbehütung, noch an Nachbedenkung und Verbesserung. Es wird das aus unseren weiteren Darlegungen unzweifelhaft hervorgehen. Endlich aber sei noch eines bedacht. Wenn nicht in einem Seminar probiert werden darf, so geschieht es eben in der Praxis des Amtes selbst und dann unter weit ungünstigeren Verhältnissen: die behütende Aufsicht ist im Seminar weit besser, als in der öffentlichen Schule, der Knaben sind in den einzelnen Klassen der Seminarschule meist erheblich weniger, als in den Klassen der öffentlichen Schule, die Öffentlichkeit selbst ist im Seminar weit beschränkter, als in der öffentlichen Schule, und der Ruf eines im Anfange ungeschickten Lehrers wird in der provisorischen und privaten Praxis einer Seminarschule weit weniger geschädigt, als in der Praxis des öffentlichen Amtes.

Wo es ferner zwar wirkliche Übungsschüler, aber keine eigne Übungsschule giebt, verdient die Einrichtung ebenfalls nicht empfohlen zu werden; denn es ist klar, dafs gegenüber von Schülern,

die der Lehrer sonst gar nicht kennt, in seinem Leben vielleicht noch nie gesehen hat und vielleicht auch nicht wiedersehen wird, noch dazu in dem eng begrenzten Zeitraum von $^3/_4$ Stunden, die der Lehrer zur Verfügung hat, das erziehende Element sowohl des Unterrichts als auch der Lehrerthätigkeit kaum zur Geltung kommen kann; die gerade für die Erziehung so wichtige dauernde Einwirkung auf den Zögling fällt hier ganz aus: nicht nur eine Einwirkung auf den Charakter des Zöglings ist fast völlig ausgeschlossen, sondern auch das eigentliche Lehren und Lernen kommt dabei nicht zu seinem Rechte. Aber auch der Seminarist kommt zu kurz, weil er in den meisten Fällen im Semester nur wenige Male, unter Umständen vielleicht nur einmal, eine solche Stunde zu halten hat und daher in allen diesen Fällen Fehler, auf die er aufmerksam gemacht worden ist, nicht einmal verbessern kann. Dafs er sich feste Lehrgewohnheiten aneignet, ist bei dieser Einrichtung geradezu unmöglich; das andere Extrem freilich, wo, wie im Nohlschen Seminar, jeder Seminarist zwar im Semester 20—40 mal zum Unterrichten kommt, dafür aber jedesmal seine Stunde mit noch einem oder gar mit dreien seiner Kommilitonen teilen mufs, ist fast ebensowenig zu empfehlen. Erst da, wo das Seminar eine eigne Übungsschule zur Verfügung hat, kann von einer Einführung in die Kunst der Erziehung ernsthaft die Rede sein.

Wie ist nun aber eine solche Übungsschule einzurichten? Und welcher Schulgattung soll sie angehören?

Um zunächst auf die letzte Frage einzugehen, so liegt es ja nahe, zu denken, dafs für zukünftige Lehrer höherer Schulen die beste Einführung durch die Praxis eben einer höheren Schule geboten sein werde. Gewifs will auch diese Praxis der höheren Schule vorher propädeutisch geübt sein, ehe der Lehrer endgiltig in sie eintritt. Aber die erste Praxis, die er kennen zu lernen hat, soll es nicht sein. Diese erste Praxis soll vielmehr auch für den zukünftigen Lehrer der höheren Schule die einer Volksschule sein. Stoy, der für alle die Organisation der Lehrerbildung betreffenden Fragen einen genialen Blick hatte, führt ganz richtig folgende Gründe an, warum eine solche Seminarübungsschule zur Gattung der Volksschulen gehören müsse:

1. Die Volksschule bietet in ihrem Lehrplane die allem Unterrichte gemeinsamen Elemente in einfachster Form.

2. Sie nötigt durch den geistigen Standpunkt ihrer Schüler den Lehrer zu totaler Umgestaltung der eigenen Denk- und Redeweise.

3. Sie erleichtert durch die Einfachheit in Gedankenbau und Gemütszuständen dieser Schüler den Erfolg des Lehrers, wie der persönlichen Behandlung.

Man kann hinzufügen, dafs sie 4. eben wegen der aufserordentlichen Einfachheit des Unterrichtsstoffes es dem Lehrer ermöglicht, seine ganze Ausbildung auf die methodische Gestaltung dieses Stoffes zu konzentrieren und dafs sie

5. nicht blofs das einfachste, sondern gleichzeitig auch das wichtigste Glied, das eigentliche Rückgrat, des ganzen Schulwesens ist.

Aufserdem hebt STOY hervor, dafs die Volksschule die Herstellung eines Übungsfeldes erleichtere, dafs man hier der Achtung und des Dankes der Schüler sicherer sei, dafs in der Lebensgeschichte vieler namhafter Pädagogen die Volksschule eine bedeutende Rolle spiele und dafs sie das naturgemäfse Übungsfeld auch für solche sei, die sich dem Dienste des Volksschullehrerseminars oder der Schulaufsicht zuwenden wollten. Man kann hinzufügen, dafs die Beschäftigungen mit den Problemen der Volksschulerziehung für den zukünftigen Lehrer höherer Schulen auch deswegen nötig ist, weil er hier am sichersten die geistige Arbeit würdigen lernt, die in der methodischen Durcharbeitung des Lehrstoffes der Volksschule niedergelegt ist und dadurch vielleicht am sichersten vor dem Hochmute bewahrt wird, mit dem so viele Lehrer höherer Schulen jetzt auf den Volksschullehrer herabblicken. Es kann also eine solche Beschäftigung dazu beitragen, die schroffen Standesvorurteile, die sich noch jetzt bei so vielen Lehrern höherer Schulen zeigen, zum Ausgleich zu bringen. Aus allen diesen Gründen also sollte die Seminarübungsschule eine Volksschule sein. Ob aber neben der Volksschule auch die höhere Schule an der Übungsschule des pädagogischen Seminars vertreten sein sollte, wird sich so allgemein nicht entscheiden lassen: wünschenswert wäre es jedenfalls, weil der Lehrstoff der höheren Schulen noch lange nicht mit derselben Gründlichkeit durchgeprüft und methodisch ausgestaltet ist, wie der der Volksschule. Also womöglich neben der Volksschule eine höhere Schule, aber nicht, wie die allgemeine Anschauung will, als eigentliche Übungsschule eine höhere Schule und neben ihr eine Volksschule, am allerwenigsten diese Volksschule als sogenannte »Vorschule«, die ihre grofsen sozial-pädagogischen Bedenken hat. Neben diesem sachlichen Gesichtspunkte können aber auch persönliche Momente inbetracht kommen. Es kann jemand ein ausgezeichneter Professor der Pädagogik sein, und er getraut sich vielleicht doch nicht, neben dem Organismus einer Volksschule noch einen zweiten Organismus so zu übersehen, wie ihm seine Gewissenhaftigkeit dies vorschreibt. Andererseits ist es aber auch sehr wohl denkbar, dafs an der einen Universität die Übungsschule des pädagogischen Seminars neben der Volksschule noch Gymnasialklassen, an einer anderen noch

Realklassen umfafst, je nach der wissenschaftlichen Individualität des Professors, und innerhalb dieses Rahmens ist es weiter denkbar, dafs an der einen höheren Übungsschule die Geschichte, an einer anderen die Geographie, an einer dritten die Naturwissenschaft, an einer vierten die Mathematik, an einer fünften der Unterricht in den Fremdsprachen, an einer sechsten der im Deutschen eine besonders fachverständige Pflege erfährt, je nach dem genius loci, d. h. je nachdem auf einer Universität besondere Studienrichtungen gerade besonders gut vertreten sind. Wenn die betreffenden fachwissenschaftlichen Professoren sich dann mit dem pädagogischen Seminar und seinem Leiter in Verbindung setzen würden, so wäre das in solchem Falle besonders willkommen zu heifsen: es sollte überhaupt ganz allgemein eine Form gefunden werden, die es ermöglichte, den fachwissenschaftlichen Beirat der verschiedenen Professoren für die Seminarübungsschule nutzbar zu machen, ein Gedanke, der mit dem von Willmann (S. 187) aufgenommenen des methodischen Seminars wenigstens verwandt ist. An fachwissenschaftliche Ausarbeitungen, wie sie sich nach Schillers Zeugnis in Giefsen so wenig bewährt haben, ist übrigens bei unserm Vorschlage nicht etwa gedacht, sondern lediglich der schulwissenschaftliche Gesichtspunkt sollte hier hervorgehoben werden.

(Schlufs folgt.)

Das Ziel des Geschichtsunterrichtes

Von

Dr. Erich Meyer, Eisenach

I.

Die Unzufriedenheit mit den gerade zu Recht bestehenden Schuleinrichtungen ist freilich, wie man sich zum Trost sagen kann, keine Erscheinung, die unserer Generation eigentümlich zukommt. Für besserungsbedürftig ist die Schule eigentlich zu allen Zeiten gehalten worden; bald schien sie einer Gruppe von eigentümlichen Männern der That oder des Gedankens, bald den Behörden nicht das zu bieten, was sie sollte, und je nach der Beschaffenheit der Ausstellungen, oder des Ortes, von dem aus sie erhoben wurden, haben sie den Betrieb der Schule, der mindestens ebenso oder wie jeder andere der Ungestörtheit bedarf, beunruhigt und beirrt. Vielleicht ist jedoch die Empfindung nicht unrichtig, dafs der Ruf nach Änderungen oder Besserungen heute lauter erklingt, und allgemeiner erhoben wird als je zuvor, mögen auch immerhin vergangene Schmerzen geringer zu er-

scheinen pflegen, als gegenwärtige. In diesen Chorus der Unzufriedenen stimmen eigentlich alle nachdenklichen Männer ein von unserem Kaiser angefangen, und wenn man erwägt, dafs auch die Lehrer selbst mit darunter sind, so wird man allerdings sich eingestehen müssen, dafs es heutzutage besonders schlecht um unsere Schulen bestellt sei. Allerdings braucht man nach diesem Zugeständnis noch durchaus nicht auf die Seite derer zu treten, die die Zukunft unseres Vaterlandes dadurch gefährdet sehen. Vielleicht gab es keine schlechter erzogene Generation, als die der Konflikts-Zeit, wo sozusagen nur der preufsische König und sein Minister fähig waren, den Anforderungen und Aufgaben der Zeit gerecht zu werden; und doch war es gerade diese selbe Generation, die das deutsche Reich erbaute, die also, wenn wirklich schlecht erzogen, in kurzer Zeit, man möchte sagen in der einen Woche vom 3. bis 10. Juli 1866, alles zu lernen vermochte, dessen sie für 1870 bedurfte. Schliefslich wird also wohl auch die Generation, der Verfasser dieses anzugehören das Vergnügen hat, ihren Mann stehen können, sobald der Ruf an sie ergeht, wenn wir auch mit Erröten bekennen müssen, unsere Befähigung fürs öffentliche, mündige Leben unter anderem mit einem lateinischen Aufsatz und einem griechischen Exerzitium bewiesen zu haben.

Nicht darin hauptsächlich oder gar allein kann der Grund der allgemeinen Unzufriedenheit mit unseren Schulen liegen, dafs die augenblicklich zur Bestimmung der Geschicke Deutschlands berufene Generation, sich so sehr schlecht erzogen, mit unbrauchbaren Waffen für den Kampf ums Daseins ausgerüstet fühlt. Dafür geht denn doch auch die Bewegung allzuweit über die Grenzen Deutschlands hinaus und läfst sich ebenso stark in Frankreich und Italien nachweisen. Man darf den Grund wohl darin suchen, dafs die Kunst, die immer schon im Vergleich zum Leben lang war, in den letzten zwanzig Jahren rasch noch bedeutend länger geworden ist, dafs der Lebensinhalt, der Erklärung heischend an uns Kinder des elektrischen Zeitalters herantritt, unendlich viel mannigfaltiger geworden ist, als es in der guten alten Zeit der Unschlittkerzen war. Sieht man aber genauer zu, welche Kenntnisse gesteigert werden müssen, um die heranwachsende Generation zu tüchtigen lebensfähigen Menschen auszubilden, die dem deutschen Volke helfen, im Kampf der Nationen oben zu bleiben, so herrscht zunächst Einigkeit darüber, dafs eine Steigerung der Kenntnisse der klassischen Sprachen dazu nicht nötig ist. Es herrscht aber auch Einigkeit darüber, dafs keine Steigerung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Interessen und Kenntnisse not thut. Letztere Thatsache, die einer gewissen Richtung

unter den Schulreformern nicht willkommen ist, ergiebt sich zahlengemäfs aus einer Betrachtung der Lehrpläne Preufsens von 1892, wo Rechnen, Mathematik und Naturwissenschaft nirgends gewonnen, sondern nur Stunden verloren haben, sie ergiebt sich aber auch für jeden, der mit aufmerksamen Ohren in den Streit um die Schulen hineinhorcht. Das allgemeine Verlangen ist vielmehr eine Änderung des Geschichtsunterrichtes unter Betonung des engen Zusammenhanges, in dem derselbe zum deutschen Unterricht steht.

Und in der That hat der allgemeine Wunsch recht. Ohne blind zu sein gegen die Fortschritte der Naturwissenschaften und die auf ihnen beruhenden Leistungen der Technik, kann man doch getrost behaupten, dafs unser Jahrhundert niemals nach den in ihm gemachten Entdeckungen und Erfindungen benannt werden wird. Man braucht diese nur gegen diejenigen am Ende des 15. Jahrhunderts zu messen, sich einzugestehen, dafs jene von einer unendlich viel gröfseren Tragweite geworden sind, und sich endlich zu erinnern, dafs schliefslich jene so hochbedeutenden Entdeckungen und Erfindungen, die eine neue Welt schufen und um einen neuen Mittelpunkt kreisen liefsen, zurücktreten gegen etwas, das weder Entdeckung noch Erfindung war, die Reformation. TREITSCHKE bemerkte einmal sehr treffend, dafs man den Wert eines Zeitalters niemals danach bemessen werde, wie rasch die Leute reisen und auf welche Entfernung sie mit einander sprechen konnten, sondern nur danach, was für Leute reisten und was sie mit einander zu reden hatten.

So liegt denn sicherlich die Bedeutung unseres Jahrhunderts in den grofsen politischen Umgestaltungen und Neugestaltungen, für uns Deutsche aber besonders darin, dafs in wenigen Jahren Schlag auf Schlag das Fazit einer nahezu zweihundertjährigen Entwicklung gezogen wurde. Eine Fülle von Ereignissen sind durch das, was 1864—1870 geschah, allgemein wissenswert, verständlich und darum lehrbar geworden. Die Neugründung des Reiches ist es vornehmlich, die der Schule neue Aufgaben gestellt hat.

Wie aber die Schule diesen neuen Aufgaben gerecht werden soll, darüber ist ein Streit entbrannt, der noch der Schlichtung im grofsen harrt, wenn auch im kleinen und einzelnen mancher Lehrer, manche Schule, ja sogar vielleicht einer oder der andere der kleinen Staaten bereits die Grundzüge der Neuerung gefunden haben mag.

Auch in diesem Streite ist man über einige Punkte bereits in Einigkeit. Die letzten preufsischen Lehrpläne haben für Geschichte einen nur ganz geringen Stundenzuwachs ergeben. Wie man

also überhaupt von der Anschauung ausgegangen ist, man müsse die Gesamtstundenzahl vermindern, so hat man gemeint, der Geschichtsunterricht vermöchte seiner vergröfserten Aufgabe in der nahezu gleichen Stundenzahl gerecht zu werden. Man erwartet mithin die Mehrleistung durch eine geschickte innere Ökonomie des Unterrichtes, und etwa eine Aufbesserung der Lehrmethode herbeiführen zu können.

Man darf ferner wohl auch behaupten, dafs die Methode des Geschichts-Unterrichts ganz abgesehen von dem darzubietenden Stoff kaum noch zwischen Fachmännern zu ernsthaften prinzipiellen Erörterungen Anlafs zu geben vermag. Die Grundzüge der Methodik, wie sie beispielsweise von Schiller im 37. Hefte der Lehrproben und Lehrgänge gezeichnet werden, erscheinen im wesentlichen als eine Zusammenfassung des Anerkannten und möchte man sich wenigstens in dem, was man anstrebt, von diesen Grundzügen nicht gern entfernen, so sehr auch in Einzelheiten Abweichungen unvermeidlich und zugleich segensreich sein werden.

Sobald es sich aber nicht mehr um das Wie sondern das Was handelt, beginnt ein Widerstreit der Meinungen, Ratschläge und bereits eingeführten Lehrpläne, dafs man wirklich ohne den Trost: »vor dem Kosmos das Chaos« nicht auskommt. Am bekanntesten, auch in weiteren Kreisen, ist wohl der Vorschlag von Hermann Grimm[1]) Geschichte im Krebsgang zu lehren. Lehrreich ist der Vorschlag darum, weil er den Stoff ordnet und auswählt, ohne sich darum zu kümmern, ob und wie der für eine jede Klasse ausgesuchte Stoff sich dieser Altersstufe darbieten läfst. Das giebt Grimm an einer Stelle selbst zu: »Ich müfste als Lehrer einer Quarta selbst thätig gewesen sein, um angeben zu können, auf welchem Wege die Geschichte Deutschlands hier so zu erzählen sei, dafs die religiöse Bewegung zu altersgemäfser Darstellung gelange.« Liegt nun gerade hier, wie in einer treffenden Kritik der Grimmschen Vorschläge ausgeführt wird,[2]) keine besondere methodische Schwierigkeit vor, so giebt es doch andere Stellen, wo die gröfste methodische Kunst an den von Grimm gestellten Aufgaben scheitern würde. Wie aber Grimm seine Vorschläge ohne Rücksicht auf die methodischen Schwierigkeiten gemacht hat, so wendet sich Schiller in den Eingangsworten des oben genannten Aufsatzes mit unverhohlenem Unmut von allen jenen Versuchen ab, die, ausgehend von historischen Fachmännern, durch genauere Bestimmung des Be-

[1]) Deutsche Rundschau 1891. Heft 12.

[2]) Grenzboten 1891. Heft 45.

griffes, der spezifischen Leistungen und des Zieles der Geschichtsschreibung überhaupt auch dem Geschichtsunterricht eine neue und zwar die ihm gebührende Stellung in der Erziehung der heranwachsenden Generation anzuweisen gedenken. Unter diesen aber wiederum hat gerade derjenige, auf dessen Wort wir am liebsten hören möchten, OTTOKAR LORENZ, im Ausblick auf den nächsten Historikertag geschrieben: »Es wird unter die Aufgaben desselben zu setzen sein, dafs wir als berufene Kenner dieser Wissenschaft uns darüber äufsern, welche positiven Kenntnisse dem gebildeten Manne auf den verschiedenen Stufen historischen Unterrichts beizubringen und beigebracht werden können.«

»Insbesondere«, fährt LORENZ fort, »wird eine Historikerversammlung endlich einmal darüber sprechen müssen, ob es möglich sei, in einem gewissen Lebensalter und einem gewissen Zeitraum eine weltgeschichtliche Kenntnis an positiven Thatsachen in einem solchen Mafs und solcher Ausdehnung zu vermitteln, dafs dabei nicht nur ein wirksames Interesse, sondern auch ein nachhaltiges Wissen, Behalten und Können gewonnen wird. Dieses ist der Kern der Frage, um den sich im eigentlichen Sinne der ganze pädagogische Streit dreht. Es ist aber auch die Frage, die Fachkenner und Fachmänner, nicht aber Pädagogen zu beantworten haben.«

Man sieht also, dafs nicht nur ein ganz bedeutender Kampf um das »Was« des Geschichtsunterrichtes sich erhoben hat, sondern dafs man sogar darüber uneinig ist, wer denn berufen sei, diesen Streit zu schlichten.

Es unterliegt wohl keinem Zweifel, dafs die Frage nach der Umgestaltung des Geschichtsunterrichts nur durch ein gemeinsames Vorgehen der Geschichtsforscher und der Geschichtslehrer gelöst werden kann. Es würde keinen Segen bringen, wenn wir Pädagogen uns unmutig von den Historikern abwenden und ihre Resolutionen nur als eine unliebsame Störung unserer Arbeit ansehen wollten, wenn von der andern Seite her aber die Historiker meinten, sie könnten allein für sich die Stofffrage erledigen und uns dann diesen Stoff zur sachgemäfsen Bearbeitung zuweisen. Auch LORENZ, der in der oben angeführten Stelle diesem letzten Wunsche zuzuneigen scheint, sagt doch an einer anderen, dafs eine der wesentlichen Fragen die folgende bleibt: »Gelingt es, eine solche Reihe von Thatsachen zu überliefern, die jemand anregen, sich dann noch weiter über geschichtliche Thatsachen zu unterrichten?« Damit reicht er uns Pädagogen aber wieder die Hand, die er uns in der anderen Stelle zu entziehen drohte und deutet damit an, wie ihm wohl bewufst ist, dafs es sich in dieser ganzen

Sache wesentlich um eine pädagogische Frage handelt, an der Lehrer und Historiker ein und dasselbe Interesse haben, der sie beide in der gleichen Weise gegenüberstehen, nämlich nicht als Forscher, sondern als Überlieferer der Geschichte. Der einzige Unterschied bleibt der, dafs wir die Schule auf der schwierigeren Vorbereitungsstufe haben und den Grund legen sollen, auf dem jene weiterbauen können: unser Unterricht darf aber aufserdem keine Fach-Vorbereitung sein, sondern — das erhöht noch die Schwierigkeit — mufs gleichmäfsig berechnet sein auf diejenigen, die speziell Geschichte studieren wollen, wie auf die, die sich irgend einem andern Fach zuwenden und nur wenig Zeit für Geschichtskollegia übrig haben. Ja das schwierigste ist vielleicht, dafs wir ganz besonders solchen gerecht werden müssen, die später kaum wieder über irgend einen Abschnitt der Geschichte eine systematische Belehrung aufsuchen werden. Das ist unsere Aufgabe, an die sich diejenige der Universität anschliefst. Zunächst werden wir zu sagen haben, was wir leisten können, welche Thatsachen und in welcher Form wir den Schülern innerhalb neun Jahren einzuprägen im stande sind. Dann wird sich ja ergeben, was nun der Universitäts-Unterricht zu thun habe. Findet er die Abiturienten für das eigentliche historische Studium noch nicht reif, nun dann mufs eben eine Zwischenstufe eingeschoben werden, ein vorbereitender Unterricht — das geht uns nichts an, vorausgesetzt, dafs wir mit unserem Unterricht an die Grenze des Erreichbaren gegangen und schlechterdings nicht im stande sind weiter zu gehen. Da wird es durchaus gar nichts helfen, wenn nach Lorenz' Vorschlag uns ein Historiker-Tag von Fachkennern und Fachmännern kund giebt, dafs wir notwendig ein gröfseres Mafs an Kennen und Können erzielen müfsten. Ebenso wäre, wenn feststeht, was die Schule zu erreichen vermag, zu überlegen, was nun der Universitäts-Unterricht mit denjenigen anfängt, die nicht speziell Geschichte studieren. Da erscheint Lorenz' Vorschlag ganz vorzüglich, dafs an jeder Universität sich einige Dozenten eine Ehre und eine Freude daraus machen müfsten, gewissen Vorlesungen einen solchen Inhalt und eine solche Form zu geben, dafs Studenten aller Fakultäten herbeiströmten, um ihnen mit Nutzen zu folgen. Lorenz wird der Berufene sein, diese Idee zu verteidigen. Es klingt durch die Zeilen, in denen er sie ausspricht,[1] eine Ahnung davon, dafs er diese vortreffliche Idee wirklich wird verteidigen müssen. Gegen wen und gegen was, mag man in seinen eigenen Worten nachlesen, uns geht das hier nichts

[1]) A. a. O. S. 397 und 398.

an. Die dritte Kategorie soll noch im Verlauf unserer Erörterungen eine besondere Betrachtung erfahren; es wird hauptsächlich darauf ankommen, die Zahl derer, die kein Interesse für Geschichte von der Schule mitnehmen, zu verringern.

Wenn wir nun aber der Meinung sind, dafs das Interesse der Fachhistoriker und der Schullehrer an der vorliegenden Frage ein und dasselbe ist und beide nur als Lehrer in Anspruch nimmt, so wollen wir nicht leugnen, dafs es innerhalb der Geschichtswissenschaft als solcher augenblicklich auch manches zu ändern und zu bessern giebt, was in seinen Endwirkungen ebenfalls der pädagogischen Frage zu gute kommen könnte. Auch hierin ein Wort mitzureden könnte man einem Lehrer nicht verwehren, sofern er nämlich als Historiker die Stimme erhöbe, und den Beweis zu erbringen vermöchte, dafs er nicht vergeblich an der Universität die wissenschaftliche Mündigsprechung in der Promotion erhalten habe.

Dafür, dafs in der reinen Geschichtswissenschaft nicht alles ist, wie es sein sollte, wollen wir Lorenz' Worte [1]) hören: »Wenn auf der einen Seite Buckle, auf der andern Dubois-Reymond sich von den Resultaten der heutigen Geschichtswissenschaft nicht befriedigt finden wollten, und wenn ihre gleichwohl nicht gelungenen Versuche von einer grofsen Anzahl Gebildeten mit einem ganz erstaunlichen Enthusiasmus aufgegriffen wurden, so beweist dies hinreichend, dafs in den Resultaten oder in der Methode eine Lücke fühlbar sei.«

Für die Aufgabe der vorliegenden Untersuchung gewinnen wir ein nicht wertloses Material, wenn wir uns fragen, woher denn diese Unzufriedenheit der Gebildeten mit der Geschichtswissenschaft wohl kommen könnte. Dafs sie vorhanden ist, weifs man. Es findet dieselbe einen Ausdruck einerseits in den mancherlei Angriffen, die von aufsen her auf die Geschichtswissenschaft gerichtet werden, einen noch überzeugenderen aber in dem Kampfe, der innerhalb der Gelehrtenwelt über »Hauptrichtung und Aufgaben« [2]) oder über das »eigentliche Arbeitsgebiet« [3]) der Geschichte oder wie man es sonst ausgedrückt hat, entbrannt ist.

Diese Bewegung scheint nun ganz deutlich in demselben Boden zu wurzeln, aus dem die Unzufriedenheit gegen die Schuleinrichtungen erwachsen ist, und darin liegt das Lehrreiche für uns.

---

[1]) Lorenz, Die Geschichtswissenschaft etc. Bd. I. S. 141.

[2]) So Lorenz.

[3]) Dietrich Schäfer, Das eigentliche Arbeitsgebiet der Geschichte. Jena 1888.

Diderot hat in einer kleinen, nicht allzubekannten Schrift[1]) mit wahrhaft prophetischem Geiste eine Zukunft vorausgesehen, die in unseren Tagen Gegenwart geworden zu sein scheint. Er erwartet einen Aufschwung der Wissenschaften, der gewissermafsen zu einer Liga gegen die Widerstände und Geheimnisse der Natur führen müsse, betrachtet aber als eine Hauptbedingung des segensreichen Wirkens dieser Liga »que chacun fit son rôle.« Diese letztere Forderung, dafs jeder genau wisse, wo und wie er anpacken mufs, um das allgemeine grofse Werk zu fördern, scheint erst in der Erfüllung zu sein. Das ungeheure Anwachsen des Lebensinhaltes, dessen wir eingangs gedachten, hat in allen Geistesarbeitern das lebhafte Gefühl erregt und erhält es lebendig, dafs wir nicht mehr berechtigt sind geistige Kraft zu vergeuden, sondern dafs wir, weise haushaltend mit derselben, darauf hinzuarbeiten haben, dafs der neue Lebensinhalt voller, allgemeiner Gemeinbesitz werde und eben nicht mehr neu und fremd bleibe. Da haben sich Stimmen erhoben und haben der klassischen Philologie die Herausforderung zugeschleudert, laut anzugeben, was sie denn noch zur Bewältigung des neuen Lebensinhaltes beizutragen vermöchte. Und ein Beweis für die Leidenschaftlichkeit dieser Rufer ist es, dafs sie zumeist gar keine Antwort von der Inkulpatin abgewartet, sondern sofort mit einem »Nichts« selbst sich geantwortet haben, dem dann natürlich auch ein leidenschaftliches »Kreuzige!« gefolgt ist. Da kämpft man seit einem Menschenalter, um der jungen Wissenschaft der Geographie eine Stelle anzuweisen, wo sie segensreich an der Kulturarbeit mitzuwirken vermöge. Da hat man denn auch die Geschichte vor das Tribunal gerufen und sie gefragt, ob sie denn etwas und was sie leiste.

Es ist nun äufserst bemerkenswert, dafs nicht alle Ritter der Königin Geschichte den hingeschleuderten Fehdehandschuh ohne weiteres aufzuheben gesonnen sind. Manche — und dem äufseren Scheine nach gehört auch Lorenz zu ihnen — finden darin eine unwillig abzuweisende Zumutung, dafs die Geschichte noch etwas anderes bezwecken soll, als Kenntnis der Vergangenheit. Sich mit dieser Meinung gründlich auseinanderzusetzen, erscheint nun darum besonders angeraten, weil ohne eine Einigung über diese Frage des Zieles eine Einigung über die des einzuschlagenden Weges nimmer herbeigeführt werden kann.

Wir glauben nun zunächst vollständig den Unwillen begreifen

[1]) Pensées sur l'interprétation de la nature. 1754. Ohne Angabe des Verfassers und Verlagsortes.

zu können, der den Historiker erfüllt, wenn jemand neben ihn tritt und ihn fragt: zu was schreibst Du denn eigentlich diese Darstellung vergangener Zeiten? Er empfindet darüber den Ärger des Künstlers, den man fragen wollte: hat denn Deine Statue oder Dein Bild einen Zweck? Wer jemals in der Lage gewesen ist, nach urkundlichem Material irgend eine gröfsere Reihe bisher unbekannter Thatsachen zusammenhängend zu schildern, weifs, dafs ihm, während er über den Urkunden safs oder während er die vor seinem inneren Auge neu und farbig entstandene Welt beschrieb, niemals der Gedanke getrieben und angefeuert hat, seine Darstellung habe einen Zweck. Er schuf als Künstler zu eigner innerer Befriedigung, gepackt von dem Interesse an menschlichen Handlungen und Schicksalen und unbewufst überzeugt, dies gleiche Interesse auch bei anderen erregen zu können.

Ein gleicher Unwillen aber würde sich regen, wenn jemand dem schaffenden Historiker zu sagen sich unterfänge: Dein Treiben ist nutzlos, nutzlos wie die spiritistischen Spielereien oder jene Versuche, eine Schöpfungsgeschichte der Engel, eine Rangordnung der himmlischen Heerscharen zu schreiben, die auch gemacht sind.

Also beides gleich beleidigend, sowohl die Vermutung, dafs die historische Arbeit einem ganz besonderen Zwecke dienen könnte, als die Anmafsung, dafs sie nutzlos sei?

Freilich, es kommt eben nur darauf an, was man unter dem Nutzen und Zweck der Geschichtsschreibung verstehen will. Wenn man sich auf den Standpunkt stellt, den der in Bewunderung für den englischsten Engländer, BACON, versunkene MACAULY[1]) einnimmt, so würde man der Geschichtsschreibung und ihrer Mitteilung durch den Unterricht nur dann eine Berechtigung zugestehen, wenn es nachzuweisen gelänge, dafs Cäsar oder Heinrich I. oder Bismarck nur darum ihre weltgeschichtlichen Thaten gethan haben, weil sie viel Geschichte wufsten, von ihren Lehrern gelernt hatten. Und doch wüfste man auch wieder nichts dagegen einzuwenden, wenn jemand einen Zusammenhang zwischen SYBELS historischen Kenntnissen und der Thatsache behauptete, dafs SYBEL einer der ersten war, die Bismarck erkannt und verstanden haben; oder allgemein dagegen, dafs jede historisch wirksame Persönlichkeit sich im ausgesprochenen Zusammenhang mit ihren Vorgängern gewufst hat.

Des stärksten und allgemeinsten Widerspruches wird sich wohl heute der Versuch erfreuen, aus dem Tempel der Geschichte eine Erziehungsanstalt zur Sittlichkeit zu machen. LORENZ meint scherzend:

---

[1]) Besonders in: »History«, Works V. und »Bacon«, Works VI.

»So lange die Geschichte, wie es thatsächlich der Fall ist, nur zu erzählen weifs, dafs Diebe und Mörder gestraft und gehenkt worden sind, so wird sie nicht zum Stehlen und Morden aufmuntern.« Ob sie aber davon abschreckt? Was wir, die wir nicht stehlen und morden, nicht begreifen, ist ja gerade, wie einer stehlen und morden kann, da solche That doch nach unserer Erfahrung stets herauskommt. Der Dieb aber, der schon zehnmal im Zuchthaus gesessen und in diesem Punkt eine viel gröfsere historische Erfahrung hat, wie wir, stiehlt doch zum elften Male. Da glaubt man denn doch lieber an eine bestimmte Beanlagung, gegen die historische Belehrung machtlos ist. Versteht man aber unter Dieben und Mördern etwas »Höheres«, so wird die Sache erst recht bedenklich. Von der Ermordung des Grafen Königsmark in Herrenhausen pflegt man ja wohl den Schülern nichts zu erzählen. Aber Odoakers Ermordung durch Theoderich? War das ein Mord oder nicht?

Was beim Moralisieren herauskommt, kann man ganz gut an Janssens Deutscher Geschichte sehen: die Frage ist ja nicht, ob die Humanisten wirklich sehr unsittlich gewesen sind, oder nicht, sondern ob in dieser Sittenleichtigkeit ihr Wesen und Wirken begründet ist. Ist das Wesentliche an Basedow sein wüster Charakter und seine Trunksucht, oder ist er vielleicht durch etwas anderes in der Geschichte der Erziehung wirksam geworden? Die schöne Szene im Frankfurter Dom zwischen Otto und Heinrich müfste ein welterfahrener, lebenskundiger Mann, dem man sie samt ihrer ganzen Vorgeschichte zum erstenmale erzählt, entschieden mit Kopfschütteln anhören, und wenn er auch erfährt, dafs die christliche Milde hier wirklich glänzend durch die nachfolgende Zeit gerechtfertigt worden ist, würde er gewifs dieselbe für die höhere Politik durchaus nicht bedingungslos empfehlen. Ich kann noch mit einem persönlichen Erlebnis dienen, das erst einige Wochen alt ist. In Quarta werden die Bestechungen des Jugurtha erzählt. Sofort meldet sich ein fürwitziger Bursche: »In Rufsland ist es grade so!« und ein anderer: »Bei uns sind doch neulich auch eine Menge Schaffner abgefafst worden!« Die Schaffner sind nun allerdings bestraft worden — die Bedauernswerten! Wie es in Rufsland ist, weifs ich nicht genau, ich glaube alle werden dort nicht bestraft; aber all das möchte noch hingehen, wenn ich wenigstens hätte erzählen können, dafs man den Hauptschuldigen im jugurthinischen Krieg, den M. Aemilius Scaurus, in anderer Weise gestraft hätte, als dadurch, dafs man ihn zum Vorsitzenden des Gerichtshofes über die Bestechungen gemacht hätte! Ich glaube, das Wertvollste aus dieser Geschichtsstunde habe ich gelernt, wenn es mir

auch gelang, die moralischen Anschauungen meiner Quartaner unverletzt über diese Untiefe hinwegzusteuern.

Auf einer anderen Stufe stehen Vorschläge, wie der von Martens [1]) auf dem Historikertag in München vertretene, durch den Geschichtsunterricht die Schüler zum Staatsbewufstsein zu erziehen. Auch dieser Vorschlag hat Widerspruch gefunden. Biedermann [2]) hat dem Begriffe »Staatsbewufstsein«, wie ihn Martens aufstellt, eine ausführliche Kritik gewidmet und ihn dann mit einem etwas anderen Inhalte zu füllen versucht. Eine Kritik dieser Kritik zu geben, liegt nicht in unserer Absicht. Unsere Untersuchung wird dagegen gefördert werden, wenn wir auf die Stellungnahme Lorenz' eingehen. Er sagt: »Man braucht sich wahrlich nicht den Kopf darüber zu zerbrechen, was durch die wahre Geschichte noch weiteres erreicht werden könne und solle (als nämlich Kenntnis der Thatsachen). Ein geschichtlich gut unterrichteter Mensch hat mit der Kenntnis des thatsächlichen Verlaufs der Dinge alle nötigen Mittel gewonnen, um denen entgegentreten zu können, die von dem historischen Staat nichts wissen wollen. Man redet immer davon, dafs eine besondere Anweisung und eine lehrhafte Zurechtlegung der geschichtlichen Überlieferung nötig oder wünschenswert sei, um gegen die Feinde der Gesellschaft auftreten zu können. Nichts ist falscher als dies.« [3]) Lorenz hat nun selber einmal das Wort gesprochen, dafs Geschichte eine Gedankenwissenschaft sei. Ihm, der sich seit mehr als vierzig Jahren mit den Thatsachen der Geschichte beschäftigt, mufs es wohl natürlich und selbstverständlich vorkommen, dafs dem, der die einfachen Thatsachen kennt, auch gleichzeitig damit die richtigen Gedanken darüber aufsteigen. Wir aber reden von den Durchschnittsmenschen und solchen, die durchaus nicht Geschichte zu ihrem Spezialstudium gemacht haben. Wer kennt nicht solche Examen-Naturen, die furchtbar viel auswendig wissen und auf Anfrage immer parat haben, die aber mit diesem Schatze nicht zu wuchern verstehen, weil — »fehlt leider nur das geistige Band«. Dergleichen giebt es schon unter den Schülern; sie sind durchaus nicht die klügsten. Wieviel Thatsachenkenntnis steckt denn in Schillers akademischer Antrittsrede und doch bietet sie, wie gerade auch unsere Untersuchung wieder erinnern wird, ein für alle Ewigkeit fruchtbares Samenkorn, eben eine solche »lehrhafte Anweisung«, von der Lorenz abfällig redet. Man kann durch Zimmer-

[1]) Neugestaltung des Geschichtsunterrichtes auf höheren Lehranstalten von Dr. Richard Martens. 1892.

[2]) Biedermann, In wie weit und wie etc. Wiesbaden 1893.

[3]) A. a. O. S. 362.

gymnastik die Muskeln unglaublich entwickeln, aber dann ist man immer nur ein geschickter Muskelmann, niemals ein tüchtiger Reckturner, oder Fechter, oder Schwimmer, weil man eben nicht versteht, seine Muskeln in der für diese Künste erforderlichen Abfolge und Verbindung zu gebrauchen. So hilft wirklich die bloſse Kenntnis der Thatsachen allein nichts, mit ihr allein würden wir dem Abiturient noch kein brauchbares Rüstzeug fürs Leben mitgeben. Es muſs noch eine gewisse besondere Kraft, eine spezifisch historische Energie in ihm geweckt werden, und diese wird das wesentliche Ziel des Geschichtsunterrichtes sein. Durch einfache chronologische Darbietung der Thatsachen kann diese Kraft aber nicht ausgelöst werden, sondern durch eine kunstvolle Darbietung. Das ist es, was wir im folgenden zu beweisen suchen. Wie man dann diese Kraft nennen mag, ob Staatsbewuſstsein, ob Nationalgefühl, ob Bürgersinn — das kann ja gleich sein. Vielleicht aber ist sie wirklich jener »historische Sinn«, den man in unserem Volke kräftigen möchte, ohne ihn bislang zufriedenstellend definiert zu haben.

Von diesem Gesichtspunkte aus soll nun der Versuch gemacht werden, das Ziel und den Zweck des Geschichtsunterrichtes festzustellen. Als Grundlage und Ausgangspunkt muſs eine Untersuchung über Ziel und Zweck der Geschichtswissenschaft vorangehen.[1])

(Schluſs folgt.)

[1]) Vergleiche hierzu Vogt, Ottokar Lorenz über den Geschichtsunterricht. XXVI. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. S. 300 ff.



B Mitteilungen

1. Einige neuere Erscheinungen aus der pädagogischen Litteratur der Vereinigten Staaten Amerikas und Englands

Von Dr. **Van-Liew** in Normal, Illinois

(Schlufs.)

5. Professor G. H. Palmer, Harvard Universität, äufsert in einem Artikel über »Unterricht im moralischen Handeln in den Schulen« (Forum, Vol. XIV, Nr. 5) einige wichtige Gedanken, die durch die neulich viel erörterte Tendenz, die Ethik in den Volksschulen unmittelbar zu unterrichten, hervorgerufen worden ist. Der Verfasser erkennt die Gründe bereitwilligst an, die für einen solchen Unterricht sprechen, hält sie aber für ungenügend. Er unterscheidet zunächst zwischen Moral als Theorie und Moral als Praxis. Gegen jene polemisiert er hauptsächlich. Er hält es z. B. für durchaus unangemessen, das Kind zur Betrachtung der Gedanken einzuladen, die für es noch nicht Probleme geworden sind. Es müfste ein inneres Bedürfnis dazu im Individuum vorhanden sein, ehe es zu ethischen Studien fortschreitet, vor allem, wenn sein bestehendes Handeln auf gute alte Gewohnheiten und den Mustern tüchtiger Eltern beruht. Das Kind wird geboren und wächst auf in einer gewissen ethischen Welt, die keineswegs ohne weiteres durch ethische Studien in Frage gestellt werden soll. Das erstrebte Ziel sind Handlungen, nicht wissenschaftliche Kenntnisse. Nichts ist der Kränklichkeit leichter fähig als der Moralsinn; davor mufs das Kind gehütet werden. Anders verhält es sich mit der Moral als Praxis; der Verfasser will durchaus nicht ihre erzieherischen Vorteile verkennen. »Moralische Zucht hingegen,« sagt er, »sei immer zu begrüfsen und kann nie ohne Gefahr unterlassen werden.« Ihre Methode ist aber lieber die des Hypnotismus, nämlich »Suggestion«, die sich vor allem in der Einrichtung der Schule und in ihren Persönlichkeiten äufsert. Man könnte dem, was der Verfasser in seinem Artikel geäufsert hat, so ziemlich beistimmen, wenn er sich nicht dem Problem durchaus einseitig genähert hätte. Offenbar hat er nur im Sinne eine Art ethischen Katechismus, wie er in Frankreich getrieben wird. Dafs er diesen verwirft, halten wir für berechtigt. Den erzieherischen Wert eines idealen Umganges in der Geschichte und Litteratur

aber hat er nicht in Betracht gezogen. Solcher Umgang ist ein Mittel, welches schon lange in der Erziehung Anwendung und Anerkennung gefunden hat.

6. In drei Artikeln, betitelt »Notes on the Training of Secondary Teachers in Germany, with Suggestions for England« (Notizen über die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen in Deutschland mit Vorschlägen für England in The Journal of Education. Dec. 1892, und Feb. and March 1893) giebt J. J. Findlay eine geschichtliche Darstellung dessen, was bis jetzt in Deutschland auf diesem Gebiet geleistet worden ist. Er zählt nämlich zunächst die alten, vor 1890 noch bestehenden Forderungen des Staates auf, und zeigt, inwiefern und warum sie nicht Genüge leisteten, worauf eine Darstellung der neuen Verordnungen folgt. Insbesondere betont er das, was an den Universitäten und namentlich von seiten Herbarts, Brzoxkas, Zillers, Stoys und Reins zur Hebung der wissenschaftlichen Pädagogik erreicht worden ist. Mit Recht hebt er hervor, daſs die Ausführung staatlicher Forderungen zur pädagogischen Ausbildung der sekundären Lehrer Englands kaum möglich sein wird, ehe die Universitäten anfangen, sich mit der Pädagogik zu beschäftigen. Hierauf beschreibt er etwas eingehender die Bestrebungen Reins an der Universität Jena, und die Gymnasial-Seminare Schillers zu Gieſsen und Muffs zu Stettin. Ohne Zweifel soll der Leser hierdurch erfahren, was bis jetzt Deutschland für die Ausbildung seiner Lehrer an höheren Anstalten gethan hat. Noch eines hätte der Verfasser aber insbesondere hervorheben sollen; nämlich daſs die Herbartianer die Wichtigkeit der Pädagogik und der Übungsschule an der Universität darum stets betont haben, weil sie glauben, die Erziehungslehre nur vervollkommnen zu können, wenn sie neben allen anderen Wissenschaften akademische Freiheit genieſst, neue Bahnen versuchsweise einschlagen und die pädagogische Praxis immer neu von oben herab beleben und kräftigen kann. Und diese Ansicht wird auch selbst für England gelten müssen, trotzdem, daſs sich hier nur die ersten Anfänge einer wissenschaftlichen Pädagogik regen.

Hier interessieren uns vornehmlich die Prinzipien, die der Verfasser mit Hilfe der deutschen Entwickelung für englische Verhältnisse aufstellt. a) Es sind zwei Anstalten, denen man die Ausbildung der Lehrer für höhere Schulen überlassen kann, — die Universität und die Schule selbst. b) Jene betrachtet die Pädagogik als Wissenschaft, auf Ethik und Psychologie begründet, durch Schulhygiene und Religion unterstützt. c) Die Schule betrachtet die Pädagogik als Kunst; sie will die Fertigkeit des Lehrers in seinem Beruf herstellen und setzt ihn deshalb in unmittelbare Berührung mit Kindern. d) Weder Universität noch Schule allein vermag eine befriedigende Ausbildung herzustellen. Deshalb muſs der Professor der Pädagogik durch eine Übungsschule unterstützt werden. e) Wo möglich, soll der Student seine fachwissenschaftlichen Studien zum Abschluſs gebracht haben, ehe er seine berufsmäſsige Ausbildung unternimmt. f) Jene Periode kann wohl eine Einleitung in die Philosophie einschlieſsen, denn dem Erzieher ist Kenntnis der Philosophie unentbehrlich. Sonst muſs sie in die zweite Periode fallen. g) Privatlektüre, Vorlesungen und Prüfungen auf dem Gebiet der Philosophie und Erziehung sind Ergänzungsmittel, können aber nicht allein (wie heutzutage in England versucht wird) die Fähigkeit des Lehrers herstellen. h) Die Erfahrung lehrt, daſs die Bestrebungen des Einzelnen in der Erziehung den nachschleppenden Verordnungen der Regierung vorangehen müssen. So auch in England. Die Schulen und Universitäten müssen ihren Eifer für Lehrerbildung erst bezeugen, ehe man etwas von der Regierung hoffen darf.

Hierauf giebt Herr Findlay einen Überblick des gegenwärtigen Zustandes in England. Man merkt wohl eine Tendenz zu gunsten der Lehrerbildung, aber

viele hegen auch das Gefühl, dafs diejenigen, die sich vor allen darum bekümmern sollen, namentlich die »Headmasters«, die Universität und die zukünftigen Lehrer selbst, trotz der Bemühungen vieler, sich doch noch immer gleichgiltig zeigen. Der Verfasser selbst hält diesen Pessimismus für übertrieben und deutet auf mehrere neuere Erscheinungen hin, die Interesse für die Sache beweisen. Vielmehr liegt heute die Hauptschwierigkeit darin, dafs man im allgemeinen ein Mifstrauen vor der Theorie der Erziehung und vor der Psychologie hegt. Die Unfähigkeit des unausgebildeten und unerfahrenen Lehrers erkennt man an; man ist aber noch nicht bereit, die pädagogische Wissenschaft als solche anzuerkennen. Die Notwendigkeit der Theorie wird sich aber sogleich ergeben, sobald man versucht, andere pädagogisch auszubilden. Hier ist also zunächst eine grundfalsche Meinung zu beseitigen. Mit Recht spottet der Verfasser über die »Cambridger Prüfungskommission«, die, auf Veranlassung Oscar Brownings, pädagogische Prüfungen abhält, für die sich Lehrer vorbereiten sollen, nach Ablegung derselben Urkunden erteilt und damit glaubt, Lehrer ausgebildet zu haben. Alsdann macht der Verfasser auf Grund obiger Grundsätze zwei Hauptvorschläge: 1. Man beginne an den Universitäten und zwar von den Professoren der Philosophie und Methode, die schon vorhanden sind, ausgehend. Falls man nicht zunächst eine Übungsschule eigens für die Universität einrichten kann (was übrigens nicht zu den Unmöglichkeiten gehört), versuche man die auszubildenden Lehrer irgendwie in Verbindung mit vorhandenen Gymnasien etc. zu setzen. Diese sollen nur ausgebildete Lehrer einstellen, den noch nicht ausgebildeten aber Gelegenheiten zu praktischen Übungen darbieten, und wo es not thut, dieselben versuchsweise mit partiellem Gehalt anstellen, damit sie dann weiter ihre berufsmäfsige Ausbildung verfolgen können. In derselben Weise würde man auch Headmasters, Oberlehrer u. s. w. ausbilden können. 2. Der erste Vorschlag zielt auf die Ausbildung der Lehrer für Externat-Schulen (day-schools) hin. Der zweite nimmt die Internate besonders in Rücksicht. Für Lehrer solcher Schulen schlägt der Verfasser Ferienkurse vor. (Warum gerade diese Lehrer sich mit Ferienkursen begnügen müssen, leuchtet jedoch nicht ein. Vielmehr scheint der erste, an sich wertvolle Vorschlag auch hier trefflich, wenigstens zum Teil. Auch sind wir der Meinung, dafs solche Ferienkurse, wie die Erfahrung vielfach gezeigt, nur einen grofsen Wert für schon ausgebildete und erfahrene Lehrer haben können.) In England bestehen bereits Seminare für Lehrerinnen, die schon Anzuerkennendes geleistet haben, und die der Verfasser gern anerkennt. Er hält aber auch gewisse den deutschen Gymnasial-Seminaren entsprechende Einrichtungen für die Ausbildung von Lehrerinnen der höheren Mädchenschulen für möglich und ratsam. Der Verfasser erkennt ferner die Unvollkommenheiten seiner Pläne an und hält sie keineswegs für die einzig möglichen. Unter den gegenwärtigen Zuständen aber scheinen sie ihm die best geeigneten eine Erziehungsreform herbeizuführen. (Seine Ideen über Lehrerbildung giebt der Verfasser ebenfalls in der neuen amerikanischen Zeitschrift »The School Review«, von der Pres. v. Cornell Universität herausgegeben, Vol. 1, Nr. 5, Mai 1893. Im wesentlichen enthält dieser Artikel dasselbe, nur in verdichteterer knapperer Form.)

In der »Educational Review« (April 1893) erscheint eine Abhandlung desselben Verfassers über »Reform in Modern Language Instruction« (Reform im Unterricht der modernen Sprachen). Dieselbe stellt die Geschichte der Hauptbewegungen auf diesem Gebiete seit M. Gouin dar und giebt eine Kritik derselben. Der Verfasser interessiert sich namentlich für die Geschichte und die Fortschritte der sogenannten »natürlichen« Methode. Sein Aufsatz dient dem englischen Leser zur bequemen

Orientierung in den neueren Versuchen auf dem Gebiet des Sprachunterrichts. Betrachten wir vor allem die Resultate seiner Kritik. Mit Recht verwirft er die alten verkehrten Methoden, die mit Grammatik anfingen und mit Übersetzungen aufhörten, aber nie zur Sprachfähigkeit gelangten. Unter den Vorzügen der natürlichen Methode hebt er hervor, die Mitteilung der Laute vor ihren Symbolen, das Verwerfen der Übersetzung, Gebrauch der zuerlernenden Sprache von Anfang an, und als Endziel das Denken in dieser Sprache; er warnt ebenfalls mit Recht vor gewissen Nachteilen, die dieser Methode in der Praxis gewisser Vertreter anhaften, namentlich dem Unterricht in der Phonetik und Grammatik als Disziplinen an und für sich unabhängig von ihrer Beziehung zur betreffenden Sprache. — Man vermifst aber gerade das, was für den Wert dieser Abhandlung wichtig sein mufste, nämlich eine Definition der natürlichen Methode. Die ist nun um so notwendiger heutzutage, da die Vertreter dieser Methode keineswegs das Wesen derselben übereinstimmend auffassen. Der Ausdruck ruft sogleich den Vorgang hervor, nach dem man seine Muttersprache erwarb. Wenn dieser ausschlaggebend sein soll, so hat man doch mit dem viel entwickelteren Verstand des Zöglings und den ganz anderen Verhältnissen zu rechnen. Darin liegt das Problem des Sprachunterrichts; inwiefern wird man gezwungen sich andere Mittel als die ursprünglich natürlichen zu verschaffen? Was sollen diese Mittel sein? Wir stimmen mit dem Verfasser damit überein, dafs er die ewigen grammatischen Übungen und Übersetzungen verwirft; was er aber an ihre Stelle setzt, ist nur allgemein angezeigt. Ferner hält er das Problem für noch immer ungelöst, ob das Auge oder das Ohr vorwiegend in Betracht kommt bei der Erwerbung einer fremden Sprache. Dieser Zweifel stimmt aber nicht mit seiner Methode überein, denn nach ihm sollen die Laute vor ihrem Symbol mitgeteilt werden. Diese eben erwähnten Unsicherheiten hängen damit zusammen, dafs der Verfasser seine Methode ihren Hauptzügen nach keineswegs klar und deutlich bestimmt hat. Auch »cum grano salis« mufs man die Behauptung des Verfassers verstehen, dafs, nach seiner Erfahrung, »ein englischer Knabe nach zehnstündigem Unterricht auf Deutsch während des deutschen Unterrichts über gewisse einfache gewählte Gegenstände denken kann, ohne sich der Muttersprache zu bedienen«. Darüber läfst sich schwerlich urteilen. Sämtliche solcher deutsch gedachter Sätze müfsten freilich erst bekannt sein hinsichtlich ihrer Form, und sich auf den erworbenen Wortschatz beschränken. Selbst dann würde die Möglichkeit ihrer unmittelbaren Reproduktion auf eine tüchtige Einübung beruhen.

Etwas deutlicher tritt des Verfassers Methode hervor in seinem Schriftchen »Preparations for Instruction in English on a direct Method« (Präparationen für englischen Unterricht nach einer direkten Methode, Marburg, 1893). 1. Der Verfasser hält Sprache für Können und nicht Wissen; diese Unterscheidung (die er wahrscheinlich nicht so schroff denkt, wie sie dasteht) ist für seine Behandlung der Sprache prinzipiell. Man s p r e c h e also die betreffende Sprache. 2. Sprache ist Sprechen und nicht (allein) Schreiben. Also Anschauung und Laut vor Symbol und Text. 3. Der Wert der Sprache liegt in ihrem Inhalt, nicht in ihrer Form (?). 4. Keine Übersetzung und keine phonetische Übungen. Man sieht an der Schroffheit dieser Ansichten, wie radikal die Methode des Verfassers ist. Sie führt ihn oft wie bei Nr. 3 zu Behauptungen, die keineswegs begründet sind. Trotzdem enthält das Schriftchen viel Suggestives; da es der Verfasser als Engländer dem deutschen Lehrer darbietet, so wird es wohl diesem viel nützen. In drei Hinsichten könnte der Verfasser dasselbe verbessern. Die ziemlich lange Rede, die er vorausschicken oder, wie er meint, durch den darstellenden Unterricht gewinnen würde,

könnte er besser ausfallen lassen. Zum Teil wenigstens paſst sie nicht für den Anfang solchen Unterrichts. Ferner glaubt der Verfasser die Formalstufen angewandt zu haben. Dieser Versuch ist vollständig verfehlt. Der Verfasser sagt, der Wert einer Sprache liegt in ihrem Inhalt, nicht in ihrer Form. Trotzdem sind seine Übungen lauter Formen ohne wertvollen Inhalt.

In seinem Schriftchen »The Teacher Abroad, A Proposal« (Der Lehrer im Auslande, ein Vorschlag, Abdruck aus »den neueren Sprachen«, Heft 1, Mai 1893), giebt der Hr. Findlay wertvolle Vorschläge für den englischen Sprachlehrer (denn den hat er vorwiegend im Sinne) in Europa. Seine Meinungen begründet er auf eigner Erfahrung.

7. Eine Kontroverse von groſsem geschichtlichem Interesse hat zwischen bekannten amerikanischen Erziehern (G. H. Martin aus Massachusetts und A. S. Draper aus New-York) während eines Jahres in der »Educational Review« stattgefunden. Es handelte sich nämlich um eine Feststellung der historischen Herkunft und der anfänglichen Entwicklungsstufen des amerikanischen Schulsystems. Die beiden Herren vertraten ihren Vaterstaat und verfochten mit Energie dessen Ansprüche auf Priorität. Die Kontroverse ist erst in dem Heft für April 1893 zum Abschlusse gebracht worden. Zieht man die Evidenz sämtlicher Urkunden, Berichte und der Geschichte in Betracht, so glauben wir dem Urteile des Herausgebers beistimmen zu müssen. »Der Keim des Common-school-systems — ein System von Schulen für das gemeine Wohlergehen, ernährt durch öffentliche Gelder und verwaltet durch öffentliche Beamte, wo alle Leute gemeine Rechte besitzen und die frei sind von allem, was dem Gewissen anstöſsig sein oder jene Rechte beeinträchtigen könnte — den Keim dieses Systems findet man in den von den ersten holländischen Ansiedlern in New-Amsterdam (jetzt New-York) ausgestalten Schulen.

8. Ernest Richard, Prinzipal der Hoboken Academie, hat ein Schriftchen herausgegeben »The German School System, the Prussian Schools taken as a standard« (Das deutsche Schulsystem, die preuſsischen Schulen als Maſsstab angenommen, mit graphischer Karte.) Es dient nur zur Orientierung in dem Äuſseren der deutschen Schulverfassung und -Einrichtung, abgesehen von einigen wenigen Ungenauigkeiten und der Frage, ob die preuſsischen Schulen als Maſsstab angenommen werden sollen.

9. Es soll hier auf ein Schema hingewiesen werden, welche Wm. H. Burnhan erfunden hat, um den Lehrer bezw. Schuldirektor bequem in gewissen Kinderbeobachtungen (child-study) zu orientieren. Solche Beobachtungen klassifiziert er als anthropologische und psychologische, weist aber darauf hin, daſs diese Division eine teils willkürliche, der Übersichtlichkeit dienende ist; beide Reihen fallen teilweise zusammen. Die psychologischen Beobachtungen teilt er wieder in sensorische, geistige und motorische. Litteratur ist ebenfalls reichlich angegeben. Der Verfasser zeigt, daſs solche Beobachtungen richtig eingestellt, wenig Zeit in Anspruch nehmen und wichtige Resultate für die Pädagogik ergeben. Unseres Erachtens sollte diese Anregung Anerkennung finden. Solche Beobachtungen sind auf dem Gebiet des Anschauungsunterrichts von Wichtigkeit; man hat bisher die Bedeutung der physischen und psychischen Anlage des Kindes noch nicht genügend anerkannt. Auch lassen sich oft dadurch sonst schwer festzustellende psychopathische Fälle nachweisen. Der Titel des Schriftchens lautet »Scheme of Classification for Child-Study«.

10. Im vergangenen Winter hat ein Chicagoer Tageblatt (Daily Tribune) einen »Kreuzkrieg« gegen die sogenannten »fads« (ein sich durch reine Laune oder Grille erhaltendes Steckenpferd) in den öffentlichen Schulen angekündigt. Als »fads« bezeichnete es Deutsch, Zeichnen, Modellieren, Singen, Turnen und Handarbeit; sie

seien als solche unwesentliche Elemente des Lehrplans. Die Zeitung, von anderen unterstützt, ging von dem Standpunkt aus, dafs die Schulen noch nicht im stande sind, allen Kindern Chicagos eine praktische Erziehung zu erteilen, insbesondere da viele sehr früh die Schule verlassen; mit diesen unwesentlichen »fads« verschwende man aber Zeit und Mittel. Deshalb erklärte die Tribune den Krieg und versicherte, nicht eher damit aufzuhören, als bis die sogenannten »fads« aus den Schulen ausgeschieden sind. Es entwickelte sich sogleich ein heftiger Sturm von litterarischen Geschossen von beiden Seiten. Vieles ist gesagt und geschrieben worden, was nicht der Mühe des Lesens wert war; einiges verdiente Beachtung. Bald wurden die Lehrkräfte angegriffen, bald verteidigten sie sich. Auch soll Erwähnung finden, dafs die Deutschen fast einig waren für die Beibehaltung der betreffenden Fächer, sie haben gegen ihre Beseitigung protestiert. Recht deutlich sieht man in diesem Streit, wo die Schwierigkeit liegt. Diese Bildungselemente sind von Zeit zu Zeit dem altherkömmlichen Lehrplane beigefügt worden, ohne nach gewissen Prinzipien in dieselben einverleibt zu werden. Deshalb haben sie die alten verdrängt, den Zeitaufwand verkürzt und die Arbeit der Lehrer vergröfsert, aber zugleich oberflächlicher und schwächer gemacht. Man betrachtete sie lediglich als vornehme Fertigkeiten und gab ihnen den Namen »Fads«; hieran waren selbst die Lehrer schuld. Kein Wunder, dafs man jetzt das Gefühl vielfach hegt, es werden die Kinder ihrer Rechte beraubt und Zeit und Geld verschwendet; dafs Lehrer zu viel unternehmen und zu wenig leisten müssen. Es wird sich der Kampf nicht eher endgiltig legen, als bis man die Rechte der sogenannten Fads als berechtigte, wesentliche Bildungselemente verfechtet, und (2) den Lehrplan nach neuen Prinzipien gestaltet, die jedem Element seinen berechtigten Platz, seine ihm zugehörige Zeit in demselben nach seinem Verhältnis zur gesamten Kulturaufgabe und zum wahren Ziele der Erziehung sichern. Aus diesem Kreuzkrieg ist aber doch Gutes hervorgegangen. Einige Fächer, namentlich Deutsch, Modellieren, sind ausgefallen; andere hinsichtlich ihres Zeitaufwandes verkürzt; aber andere Veränderungen, durch diese Kontroverse und die Artikel des Herrn Dr. Rice angeregt, verkündigen Gutes. Unter anderem sind bessere Aufsicht und bessere Ausbildung der Lehrerkräfte zu nennen.

11. Die in dem ersten Hefte des XIV. Jahrgangs der Pädagogischen Studien erwähnte Verständigung zwischen der katholischen Kirche und der öffentlichen Schule einer Stadt Minnesotas hat eine lebhafte schriftliche Debatte hervorgerufen. Abgesehen davon, dafs diese halb-simultane Einrichtung zunächst augenscheinlich alle Parteien befriedigt und ohne Reiberei ausgeführt wird, wollen einige Nicht-Katholiken einen anderen Gewinn dadurch behaupten, dafs sie das vom katholischen Oberhaupt auf die Verhandlung gesetzte Siegel »Tolerari potest« so deuten wollen, dafs es den Sinn eines Zugeständnisses von seiten des Papstes hat. Hier schiefst man ganz entschieden über das Ziel hinaus; diese Deutung ist weder geschichtlich noch philologisch zu rechtfertigen. Die Verhandlung hat keine weitere Bedeutung, als die einer Übereinstimmung zu einer Art Simultanschule, die von allen Parteien geduldet werden kann.

12. Im Verlag von Iwan Sonnenschein & Co., London, und C. W. Barden, N.-Y. ist anfangs 1893 eine Übersetzung von Professor Dr. Reins »Pädagogik im Grundrifs« erschienen. Die Übersetzer sind C. C. Van Liew und Ida J. Van Liew. Aufser dem Originaltext ist das Werk etwas erweitert worden durch einige erklärende Anmerkungen, Vergleiche mit englischen und amerkanischen Verhältnissen und durch einige Paragraphen, die Vorschläge enthalten zur praktischen, speziell englischen, bezw. amerikanischen Anwendung der herbartischen Prinzipien. Auch haben die

Übersetzer ein Verzeichnis der bisher erschienenen englischen Litteratur über die herbartische Pädagogik den deutschen Litteraturnachweisen beigefügt.

13. Die Pädagogik fängt jetzt an, an den amerikanischen Universitäten recht zu gedeihen. Das »Circular of Information« für 1893—1894 der Columbia-College zu N.-Y. zeigt reichliche Kurse in der Geschichte der Philosophie, Ethik, Logik, Psychologie, physiologischer Psychologie, Pädagogik (Geschichte und System), pädagogischer Psychologie und spezieller Didaktik mit Seminaren. — Die »Clarke-University« zu Worcester, Mass., hat jetzt eine sehr vollkommene Gruppe der Psychologie (historische, experimentelle, anthropologische, ethische, ästhetische, neurologische und erzieherische) und einen Lehrstuhl der Pädagogik. — Die Staatsuniversität von Minnesota zu Minneapolis hat einen neuen Lehrstuhl der Pädagogik angelegt, dessen erster Professor der bekannte Minnesota-Erzieher und Ex-Staatssuperintendent der Schulen, Herr Kiehle, ist. — Ebenfalls hat die Staatsuniversität von Illinois zu Champayn einen neuen Lehrstuhl der Pädagogik. Der erste Professor ist Dr. Frank M. Mc Murry, der tüchtige amerikanische Herbartianer, im pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena gebildet, der mehrfach in den »Studien« Erwähnung gefunden hat. Dr. Mc Murry tritt in sein neues Amt ein nach einem zweiten einjährigen Aufenthalt in Europa.

14. Auch an den Lehrer-Seminaren zeigt sich der Einflufs der amerikanischen Herbartianer. Dr. Ch. H. Mc Murry, Bruder des oben genannten, ebenfalls in Jena gebildet und in den »Studien« mehrfach erwähnt, macht jetzt wichtige Änderungen an der Normalschule zu Normal bei Bloomington in Illinois. Das im zweiten Heft der Studien 1893 besprochene Werk des Herrn Mac Murry über »Allgemeine Methodik« hat eine warme Anerkennung gefunden. Als Ergänzungen dazu erscheinen nächstens einige Schriftchen, die die »Spezielle Methodik« behandeln. — Auch die Normalschule zu Oswego, N.-Y., zeigt jetzt einen entschiedenen herbartischen Einflufs. Ihr Lehrplan für den Unterricht in der Pädagogik zeigt, dafs herbartische Prinzipien Anerkennung und Berücksichtigung finden.

15. Während der Weltausstellung wurden auch Erziehungskongresse abgehalten. Diese Kongresse, so lautet das allgemeine Urteil, haben nicht nur eine grofse Anregung auf allen Gebieten gegeben, sondern sie haben den Gedankenkreis der Vertreter aller Klassen und Nationen, aller Stände und Berufe erweitert und vertieft, und zwar mehr durch Gedankenaustausch und Anregung zum Nachdenken über wenige, wichtige, kräftige Gedanken, als durch die Mitteilung vieler Kenntnisse. Dies war auch der Fall bei den Erziehungskongressen, unter denen sich auch ein herbartischer befand. Über diese Erziehungskongresse und insbesondere über den herbartischen Tag hoffen wir bald berichten zu können.

St. Cloud, Minnesota, U. S. A., September 1893.

C. C. Van Liew.

---

2. Aus Friedrichsruh

Die Zöglinge des Lüneburger Seminars haben am 10. Mai dem Fürsten Bismarck eine Ovation dargebracht. Auf die Begrüfsungsansprache des Schulrats Bünger erwiderte der Fürst u. a. folgendes:

»Meine Herren, ich danke Ihnen und wünsche, dafs Gottes Segen Sie auf Ihrer vor dem eigenen Gewissen schweren Bahn leiten und führen möge.

Sie treten als Lehrer einer grofsen Anzahl unserer heranwachsenden Generation gegenüber, zunächst in obrigkeitlichen Verhältnissen. Sie repräsentieren den Schülern gegenüber nicht nur das Unterrichtsministerium, Ihr spezielles Ressort, sondern auch zugleich die Regierung selbst, da Ihnen die Schulzucht zufällt. Sie repräsentieren in der Schule das Justizministerium. Sie haben eine gewisse Rechtspflege. Vergessen Sie dabei nicht, dafs selbst das königliche Recht der Begnadigung auf Sie im Schulzimmer übergeht und lassen Sie diesem immer eine starke Vertretung gegenüber dem Bedürfnisse der Gerechtigkeit, und demjenigen, Strafe zu üben. Es ist im Verkehr mit Kindern in dieser Beziehung leichter, als es später mit erwachsenen Kindern zu sein pflegt. Vergessen Sie nie, dafs im Kinde eine scharfe Beobachtungsgabe liegt, die sich allerdings nicht öffentlich dem Lehrer gegenüber ausspricht, aber dann, wenn sie allein unter sich sind, oder in Gesellschaft anderer. Wenn man da zuhört, so ist man oft erstaunt über den natürlichen Einblick in die menschliche Natur, den die Kinder in der Beurteilung ihrer Eltern und Lehrer entwickeln. Ich will damit nur sagen: Kommen Sie Ihren Zöglingen nicht mit dem vorherrschenden Gefühle der amtlichen Stellung und Würde, sondern mit dem vorherrschenden Gefühle der Liebe zu den Unmündigen entgegen. Ich bin gewifs, dafs Sie damit Erwiderung finden werden bei den meisten Kindern, und dafs Sie sich dadurch Ihr Geschäft wesentlich erleichtern werden, wenn Sie in den Kindern dieses Gefühl erwecken, dafs die Liebe, und ich will sagen: die Achtung, eine gegenseitige ist zwischen Eltern, Lehrern und Schülern. Im Kinde steckt doch ein Mensch, ein Gottesgeschöpf, das seinerseits Anspruch auf Achtung wegen seiner Schwachheit und Hilflosigkeit hat und auch im Herzen im freundlichen Sinne behandelt werden sollte. Ich möchte sagen, wie der Mann gegenüber der Frau rücksichtsvoller, höflicher ist, gerade weil er der Stärkere ist. Dieses Verhältnis der Überlegenheit ist zwischen Lehrer und Kind noch in gröfserem Mafse vorhanden. Aber gerade in dieser Überlegenheit liegt auch für ein edel denkendes Herz das Interesse für den Schützling, der ihm anvertraut ist. Also möchte ich Ihnen nur ans Herz legen: Fahren Sie säuberlich mit dem Knaben Absalom und seien Sie freundlich und wohlwollend. Für Eltern ist dies kein Verdienst, denn bei ihnen ist es Liebe für das eigne Fleisch und Blut, auch ein Ausflufs des Egoismus. Für den Lehrer aber erfordert es einen gewissen Kampf mit dem Selbstgefühl über das, was er kann und weifs und geleistet hat, um in die amtliche Stellung, die er bekleidet, zu kommen — eine Überwindung dieses Selbstgefühls, um in dem kindlichen Elemente eine Pflanze zu erkennen, die besser gedeiht, wenn sie sanft behandelt wird. Also das Gebot der Liebe möge Sie leiten bei Ihrem Berufe!«

3. Versittlichung der deutschen Litteratur [1])

Kinder- und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm. Nach ethischen Gesichtspunkten ausgewählt und bearbeitet von Georg und Lily von Gizycki. Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung.

Es ist erfreulich, dafs jetzt, nachdem der Druck der Schriften Jacob und Wilhelm Grimms frei geworden ist, überall Ausgaben der Kinder- und Hausmärchen aufspriefsen. Sie können nicht weit genug verbreitet werden.

[1]) Sonder-Abdruck aus Nr. 195 der »National-Zeitung«.

Eine unerwartete Pflicht aber steht für mich auf. Es ist vorauszusehen, dafs man die Märchen vielleicht aus der bisherigen Ordnung herausnimmt und besonders zusagende Stücke für sich publiziert. Die Brüder Grimm selbst haben eine Auswahl von fünfzig Märchen herausgegeben, welche als Kleine Ausgabe im Handel ist. Die meisten neuen Ausgaben der Märchen aber werden hoffentlich beide Sammlungen unverkürzt und unverändert abdrucken und die betreffenden Herausgeber sich bewufst sein, hiermit eine Pflicht zu erfüllen. Dafs es nötig sei, hierauf hinzuweisen, zeigt ein Cirkular der Ferdinand Dümmlerschen Buchhandlung zu Berlin, das ich hier folgen lasse:

»Sehr geehrter Herr Kollege!

Nichts in der Welt übt auf das kindliche Gemüt einen tieferen Zauber aus als unser alter deutscher Märchenschatz. Aber gewifs wird es schon jedermann empfunden haben, dafs dieser unversiegbare Quell der Freude für die Kinderwelt auch sehr viele Roheiten enthält, die äufserst schädlich auf das kindliche Gemüt wirken müssen. Schon längst hat sich daher das Bedürfnis geltend gemacht, die erste geistige Nahrung unserer Jugend auf ihren sittlichen Grund zu prüfen.

Diese Erwägungen haben uns veranlafst, eine neue Ausgabe der Grimmschen Märchen zu veranstalten, welche nach ethischen Gesichtspunkten revidiert worden ist. Sie enthält eine Zusammenstellung derjenigen Märchen, welche als sittlich förderlich erscheinen und in denen alles ausgemerzt ist, was nachteilig auf das Kindesgemüt wirken mufs. Die Namen der Herausgeber, Georg und Lily von Gizycki (ersterer Professor der Moralphilosophie an der Universität zu Berlin) bieten die Gewähr für die Sorgfalt der Bearbeitung.« [1])

Drei Generationen des deutschen Volkes haben sich an den Grimmschen Märchen erlabt. Jedem Kinde hat man das Buch in die Hände gegeben und alte Leute lesen sie mit Entzücken wieder. Nie hat man gewagt, den sittlichen Grund und Boden anzutasten, auf dem diese Blüten des deutschen Volksgemütes beinahe unbeachtet standen, bis sie von den reinen Händen der Brüder Grimm gepflückt worden sind. Das Bedenken der in manchen Märchen vorkommenden »Stiefmutter« ist durch die Erwägung beseitigt worden, dafs Kinder fast ausnahmslos nicht wissen, was eine Stiefmutter sei: sie denken dabei an nichts, das die Liebe zu einer wirklichen Stiefmutter antastete. Hierüber ist viel gesprochen worden und die Meinung von der Ungefährlichkeit der Stiefmuttermärchen hat den Sieg davon getragen. Mache man aber, wenn es durchaus sein soll, eine Ausgabe der Märchen für Stiefkinder: aber revidiere man sie nicht überhaupt nach ethischen Gesichtspunkten! Verfälsche man nicht! Hüte man die deutschen Kinder vor dieser sich ausbietenden Sittlichkeit. Der sittliche Fortschritt der Welt wird bewirkt durch einen der Menschheit innewohnenden Trieb zum Reinen, Guten und Schönen. Vertraue man auf das, was Jacob und Wilhelm Grimm den deutschen Kindern darboten.

Möchten die deutschen Zeitungen sich dieser Sache annehmen.

Berlin. Hermann Grimm.

---

[1]) Eine Besprechung dieser Ausgabe soll in einem der nächsten Hefte erfolgen. Die Schriftleitung.

4. Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte[1])

»Monumenta Germaniae Paedagogica-Mitteilungen«

Die diesjährige Generalversammlung tagte in Berlin unter dem Vorsitze des Professor Dr. Stephan Waetzoldt. Aus dem Bericht über die Thätigkeit der Gesellschaft im Jahre 1893 teilen wir das Folgende mit:

Von der Ausgabe der von Dr. Karl Kehrbach herausgegebenen Monumenta Germaniae Paedagogica sind weitere zwei Bände erschienen, Band XII und Band XV, so dafs jetzt das Werk eine lückenlose Reihe von 15 starken Bänden aufweist. Nachgeliefert wurde aufserdem das Namen- und Sachregister zu Band XIV: »Geschichte der Erziehung der bayerischen Wittelsbacher von den frühesten Zeiten bis 1750« von Professor Dr. Schmidt in München.

Band XII enthält das »Doctrinale des Alexander de Villa Dei.« Kritisch-exegetische Ausgabe mit Verzeichnis der Handschriften und Drucke nebst Registern von Professor Dr. Dietrich Reichling.

Die Vorarbeiten zu dieser in leoninischen Hexametern abgefafsten Grammatik, die vom 13. bis in das 16. Jahrhundert hinein von fast allen Schülern der damaligen christlichen Kulturwelt benutzt worden war, hatten bereits im Jahre 1883 begonnen. Das Resultat war ein ganz überraschendes. Infolge der gründlichen Nachforschungen auf in- und ausländischen Bibliotheken und Archiven hat der Herausgeber 250 Codices und 295 gedruckte Ausgaben, darunter über 180 Inkunabeln, die zum grofsen Teil in den vorzüglichen Bibliographieen von Hain, Panzer, Grässe nicht verzeichnet sind, aufgefunden.

Selbst die Kenner des mittelalterlichen Unterrichtswesens Eckstein und Kämmel hatten hinsichtlich der gedruckten Ausgaben eine dreifach, beziehungsweise sechsfach geringere Zahl angenommen. Und was die Kenntnis über vorhandene Codices anbelangt, so genügt es, darauf hinzuweisen, dafs es als etwas Bemerkenswertes galt, als Daniel in der Pariser Bibliothek einige vollständige Codices gesehen hatte. Schon aus den angegebenen Zahlen läfst sich die Bedeutung, die diese lateinische Grammatik für die abendländische Kulturwelt des Mittelalters gehabt hat, deutlich erkennen.

Band XV enthält als dritten Teil der »Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in den Landen deutscher Zunge«, eine »Geschichte des österreichischen Militärbildungswesens« von B. Poten. Die Darstellung beginnt mit der von Wallenstein begründeten »Friedländischen Akademie« zu Gitschin, charakterisiert sodann zunächst die vor Allem unter Maria Theresia getroffenen Einrichtungen und Reformen, schildert die Verdienste Karl VI., Joseph II., des Erzherzogs Karl, ferner die Einwirkung der Jahre 1848|49, 1866 und wird sodann bis in die neueste Zeit herabgeführt.

Band XVI: »Ratio studiorum et institutiones scholasticae Soc. Jesu 4«, der nach dem leider zu früh erfolgten Tode des P. Pachtler von dem P. Duhr S. J. herausgegeben wird, ist im Druck bis auf Vorwort und Register bereits fertiggestellt und wird in Kürze ausgegeben werden können. Dieser Band wird im ersten Teile Verordnungen, Anweisungen und Lektionspläne für das Gymnasium darbieten, wird Vorschriften über Erklärung der Autoren, für den Geschichtsunterricht, die Heran-

[1]) Aus Nr. 204 der »Norddeutschen Allgem. Zeitung«.

bildung von Lehrern etc. enthalten. Die Aktenstücke gewähren interessante Einblicke in die Technik des Jesuitenunterrichts. Der zweite Teil bringt Verfügungen über Konvikte und Seminare, der dritte Dokumente zur Vorgeschichte und Ausführung der 1832 revidierten Studienordnung.

Dieser vierte Band enthält das auf alle vier Bände der Jesuitica sich erstreckende Namen- und Sachregister.

Die Drucklegung von Band XVII., der die Geschichte des militärischen Erziehungs- und Unterrichtswesens in Preufsen enthält, soll in den nächsten Wochen beginnen.

Von den Werken, die schon seit geraumer Zeit für die Monumenta beabsichtigt oder in Angriff genommen worden waren, deren Entwicklung aber jetzt, nachdem sie längere Zeit gehemmt war, in rascheren Flufs gekommen ist, seien nur die folgenden hervorgehoben:

Die Ausgabe der »Akten und Urkunden über die Prinzen- und Prinzessinnenerziehung im Hause der Habsburger«. Wie aus der Beilage zum »Plane« der Monumenta aus dem Jahre 1885 hervorgeht, hatte der Archivar Felgel in Wien die Arbeit übernommen, war aber mehrfach und auf längere Zeit behindert, dieselbe ununterbrochen fördern zu können. Nachdem der Chef der kaiserl. österreichischen Archive, Exzellenz v. Arneth und der österreichische Kultusminister ihre Unterstützung zugesagt, der Kaiser von Österreich, dem vom Leiter der Monumenta über die Bestrebungen der Gesellschaft berichtet werden konnte, sein Interesse an dem Werke bezeugt hatte, ist dessen stetiger Fortgang zu erwarten.[1]) Die Bedeutung eines solchen Werkes ragt weit über die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts hinaus.

Aufser der Kulturgeschichte im engeren Sinne wird durch dasselbe besonders der politischen Geschichte viel neues, beweiskräftiges Material zufliefsen. Manche bis jetzt unerklärlich erscheinende Handlungsweise, die scheinbar unvermittelte Denkart eines Fürsten und hierdurch viele, oft wichtige politische Ereignisse werden ihre Begründung, ihre Erklärung nur finden können in den Grundsätzen, nach denen die Erziehung des Staatsoberhauptes geleitet und in den Stoffen, die der Unterricht dem jungen Fürsten dargeboten hat.

Die Ausgabe der »Evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion« hat, da Professor Dr. Kawerau (der vor ungefähr 10 Jahren die Arbeit übernommen hatte) sie nicht weiter führen kann, einer seiner Schüler, Pfarrer Cohrs, übernommen und wird sie unter Leitung und Beihilfe Kaweraus vollenden. Die meisten der zu edierenden Katechismen sind übrigens in dem im Jahre 1883 erschienenen »Plane« der Monumenta bereits verzeichnet worden.

Erwähnt zu werden verdient, dafs die grofse Arbeit über »Erasmus von Rotterdam«, die nach dem Ableben des Professor Dr. Horawitz in Wien Professor D. Dr. Karl Hartfelder in Heidelberg übernommen und mit grofsem Eifer gefördert hatte, durch den allzufrüh erfolgten Tod dieses Gelehrten ins Stocken geraten ist. Das nachgelassene, unvollendete Manuskript enthält viele, bisher unbekannte Erasmiana, die Hartfelder auf seinen Studienreisen und durch seinen umfangreichen Briefwechsel gesammelt hatte.

Von den »Mitteilungen«, die als Ergänzung der Monumenta vor allem urkundliches Material kleineren Umfanges, sodann auch kleinere Abhandlungen zur deut-

[1]) Beiläufig sei bemerkt, dafs auch über andere deutsche Fürstenhäuser, so über das Haus der Hohenzollern, gleiche Arbeiten in Angriff genommen worden sind.

schen Erziehungs- und Schulgeschichte bringen sollen, liegt ein neuer Jahrgang (der dritte) mit ungemein reichhaltigem und wertvollem Inhalt vor. Dieser wird am besten erkannt durch das Namen- und Sachregister, dessen Lektüre eine Fülle von Anregungen giebt, die sich keineswegs nur auf das Gebiet von Unterricht und Erziehung erstrecken. Die Stichworte geben aufserdem viele interessante Mitteilungen für Theologie, Nationalökonomie, Philosophie, deutsche Philologie, Litteraturgeschichte, Münzkunde u. s. w. Den Löwenanteil trägt die deutsche Kulturgeschichte im engeren Sinne davon. Unter den Abhandlungen verdient die Arbeit von Dr. Max Herrmann in Berlin über Terenz in Deutschland bis zum Ausgange des 16. Jahrhunderts hervorgehoben zu werden. Unter den edierten urkundlichen Materialien ragt die bisher in ihrer Vollständigkeit noch nicht veröffentlichte Stiftungsurkunde der Schule und des Gymnasiums zu Beuthen aus dem Jahre 1616 (von Georg von Schönaich-Carolath herrührend) hervor. Sie ist wohl die bedeutendste Urkunde unter denen, die die Gesellschaft bis jetzt zu veröffentlichen Gelegenheit hatte.

Um ihre wichtigen Aufgaben[1]) in befriedigender Weise lösen zu können, ist die Gesellschaft zur Bildung von Gruppen in den einzelnen deutschen Ländern und Provinzen geschritten, da eine gedeihliche Entwicklung der umfangreichen Arbeiten der Gesellschaft, deren Hauptvorstand seinen Sitz in Berlin hat, nur unter der Voraussetzung denkbar ist, dafs hinsichtlich der Leitung der zahlreichen wissenschaftlichen Unternehmungen eine Dezentralisation geschaffen wird. So ist es beispielsweise schwer möglich, von Berlin aus eine bis auf die kleinsten in ganz Deutschland, der Schweiz und Österreich zerstreut liegenden Archive und Bibliotheken sich erstreckende Durchforschung wirksam zu leiten.

Solche territorialen Gruppen bestanden im vorigen Jahre in Anhalt, Baden, Grofsherzogtum Hessen, Oldenburg, Pommern, in der Schweiz, in Westfalen und in Württemberg. Im letzten Jahre sind hinzugetreten die Gruppen Braunschweig und Rheinprovinz. In der Vorbereitung ist die Gruppenbildung in Österreich, Bayern, im Königreich Sachsen, in Thüringen und in Hessen-Nassau. Von den Arbeiten, die von den einzelnen Gruppen unternommen worden sind, verdienen die der Gruppen Rheinprovinz und Westfalen allgemeine Nachahmung. Die erstere Gruppe arbeitet an der Herstellung eines Verzeichnisses aller gedruckten Werke und Aufsätze zur Unterrichts- und Erziehungsgeschichte der Rheinprovinz. Die letztere ist bemüht, eine historisch-statistische Übersicht der Schulen des Mittelalters im Gebiete des heutigen Westfalens aufzustellen. Beide Arbeiten werden dem Studium der Erziehungs- und Schulgeschichte beider Provinzen eine grofse Erleichterung gewähren. Bei der Bedeutung, die die Gruppen für die pädagogische Wissenschaft haben, ist es zu bedauern, dafs dieselben noch nicht überall festen Fufs gefafst und da, wo es geschehen ist, nicht eine gröfsere Ausdehnung gewonnen haben.

Die preufsischen Provinzen sind ganz besonders im Rückstand geblieben, ein Umstand, über den der Herr Kultusminister Dr. Bosse seine Verwunderung aussprach. Da es die Gesellschaft an umfangreichen Bemühungen, überall Boden zu gewinnen, nicht hat fehlen lassen, so kann nur angenommen werden, dafs das Bewufstsein von der Gröfse und Wichtigkeit ihrer Aufgaben selbst in den Kreisen, an

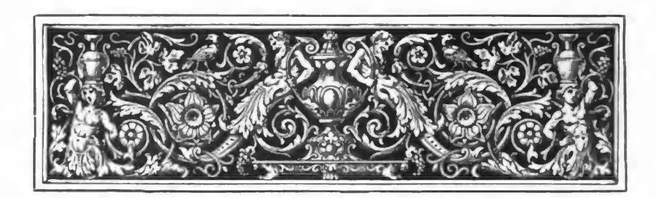
[1]) Der § 1 der Satzungen lautet: Zweck der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte ist die möglichst vollständige Sammlung, kritische Sichtung, geschichtliche Verarbeitung und wissenschaftliche Veröffentlichung des in Archiven und Bibliotheken zerstreuten Materiales, soweit es Bezug hat auf die Erziehungs- und Schulgeschichte in den Ländern deutscher Zunge.

die sie sich zunächst wenden mufste und für deren Beruf sie arbeitet — bei den Vertretern der Schulverwaltung, des Lehrerberufes und der Wissenschaft der Pädagogik —, nur in geringem Mafse vorhanden ist. Und gerade für die berufliche Thätigkeit dieser Kreise — für Verwaltungslehre, Praxis des Unterrichts und für die systematische Pädagogik — liefern die Arbeiten der Gesellschaft immerwährend wichtige Beiträge. Denn diese Arbeiten wollen keineswegs nur die Kenntnis des Vergangenen fördern, obwohl das ja auch schon ein Ziel »des Schweifses der Edlen wert« wäre, sondern auch der Gegenwart dienen, indem sie diese Gegenwart, wie Professor A. Reifferscheidt bei der Gründung der Gesellschaft richtig hervorgehoben hat, vor Erneuerung von Versuchen bewahren will, deren Erfolglosigkeit schon in früheren Jahren sich erwiesen hat. Nur durch die Kenntnis des Vergangenen können wir behütet werden vor einem Zurücksinken in längst überwundene Irrtümer, können wir geschützt werden, längst gemachte Entdeckungen noch einmal zu machen. Die Methodik der einzelnen Lehrfächer würde vielfach andere und bessere Wege genommen haben, wenn die früheren methodischen Bestrebungen bekannt gewesen wären. — »Mancher pädagogische Heros, der heutzutage mit seiner »neuen Methode« sich breit macht, würde, wie Professor D. Dr. Koldewey ganz richtig sagt, vielleicht bescheidener auftreten, wenn er wüfste, dafs das Produkt seines Scharfsinnes schon lange vor seiner Geburt einmal erdacht, erprobt und — vergessen worden sei.«

Müfsten schon aus diesem Grund alle diejenigen, deren Beruf Erziehung und Unterricht ist, es als eine Pflicht betrachten, an den Arbeiten der Gesellschaft teilzunehmen (was ja nur heifsen würde, dafs sie für sich selbst arbeiteten), so kommt noch ein anderer Grund dieser Verpflichtung hinzu: ein Grund, dessen Stichhaltigkeit nur dann nicht sofort anerkannt werden könnte, wenn das Standesbewufstsein wenig entwickelt wäre, wenn das kostbare Gut der Berufsehre einer höchsten Schätzung sich nicht erfreute.

Immer mehr macht sich in den Geschichtswerken das Bestreben kund, statt politischer Haupt- und Staatsaktionen das Geistes- und Gemütsleben des deutschen Volkes und statt der Bildungsgeschichte einzelner Menschen die Bildung der breiten Massen zu erforschen und uns vorzuführen. Wem nun aber könnte es zweifelhaft sein, dafs unter jenen Dokumenten, die einen Einblick in das Geistes- und Seelenleben des deutschen Volkes gewähren, die in die vorderen Reihen zu stellen sind, die über Erziehung und Unterricht der breiten Volksschichten Kunde geben, also alle die Materialien, die von der Gesellschaft gesammelt und bekannt gegeben werden! Und unter diesen, um nur eine Gattung hervorzuheben, vorerst die Schulbücher: die Fibeln, Lesebücher, Spruchbücher, Bibelauszüge, Rechen-, Gesangbücher u. s. w., jene anspruchslosen Werke, die oft die einzige systematische geistige Nahrung grofser Bevölkerungsklassen durch Generationen hindurch gewesen sind und ihrer Denk- und Handlungsweise das Gepräge aufgedrückt haben. Und haben diese unscheinbaren Bildungsmittel nicht tiefere Spuren in der deutschen Volksseele zurückgelassen, als viele anspruchsvoll auftretende, hochpolitische Begebenheiten, die mit viel Behagen geschildert und von der Nachwelt gefeiert werden?

Und wenn dem so ist, mufs dann der durch den Einblick in dieses Werk gestärkte Gedanke: im grofsen historischen Zusammenhange zu wirken, nicht die Ursache werden, dafs in jenen Berufskreisen immer mehr das echte Standesbewufstsein, »Selbstgefühl und edler Mut« sich steigern — zum Segen des Standes, der Erziehungswissenschaft und des deutschen Volkes? —



C Besprechungen

A. Biese: Die Philosophie des Metaphorischen. In Grundlinien dargestellt. Bd. VI. 229 S. Hamburg und Leipzig, L. Vofs, 1893.

Bekanntlich sieht das Kind das Leblose als lebendig an, es personifiziert alle Gegenstände und trägt seine Empfindungen in sie hinein. Ebenso die Völker auf ihrer Kindheitsstufe. Diese Personifizierung der ganzen Natur im grofsen und kleinen ist für diese Stufe nicht eine blofse phantastische, poetische Ausdrucksweise, sondern ist zunächst die reale Ansicht von den wirklichen Dingen und Vorgängen. Wir nennen dergleichen Ausdrucksformen, wie z. B. der Sturm wütet, oder die Sonne lacht metaphorische, und wo wir sie namentlich in der Kunst gebrauchen, sind wir uns dessen bewufst, dafs wir nur in Bildern oder eben metaphorisch reden. Kind aber und Naturvölker nehmen dergleichen auf einer gewissen niederen Bildungsstufe für Wirklichkeiten.

Diese Gedanken führt der Verfasser durch das ganze Buch hindurch aus. Er bespricht und belegt mit vielen Beispielen das Metaphorische in der kindlichen Phantasie, in der Sprache, im Mythos, in der Religion, in der Kunst, der Architektur, Plastik, Malerei, Musik, Poesie und endlich in der Philosophie.

»Es könnte nun aber Einer sagen: wir lassen uns das Metaphorische, das, wenn auch nicht Lug und Trug, so doch nur ästhetischer Schein ist, auf dem Gebiete des Glaubens und des Schönen gefallen, aber in der reinen Luft des Denkens, in der Philosophie mufs der holde Traum zerrinnen.«

Hierauf antwortet der Verfasser, die Philosophie verfährt auch nicht anders als der Glaube und die Kunst; Denken ist im letzten Grunde auch nur Phantasieren, der Mensch kann sich in seinem Denken und Sprechen überhaupt des Metaphorischen nicht entschlagen. Die Aufsenwelt können wir gar nicht anders auffassen, als dafs wir sie nach unserm eignen Innern denken; nach unserm eignen Seelenleben vergeistigen wir alles Stoffliche, denken alle Gegenstände als beseelt und belebt nach Analogie unseres Geistes.

»Aber was soll denn alles Philosophieren; wenn es doch nur metaphorisch sein kann? Die dieser Fragestellung zu Grunde liegende Voraussetzung ist falsch. Das Metaphorische ist eben nicht blofs Täuschung, ist nicht blofs willkürlich.

Übertragung des Erkannten auf das Unerkennbare, nicht blofs Gleichsetzung der Analogie, des Bildes und der Sache, sondern es kennzeichnet die notwendige Schranke unseres Denkens.« S. 222.

Verfasser wäre nun wenigstens konsequent, wenn er nur soweit ginge, hier die Schranke des Erkennens zu sehen. Das würde heifsen: ob die Wirklichkeit aufser uns ist, oder nicht; ob sie so ist, wie wir sie anfänglich denken, nämlich überall beseelt, belebt, empfindend, fühlend, wollend, oder ob sie so ist, wie sie späterhin meist aufgefafst wird, z. B. der Stein als tot, das Wasser als nichtfühlend, der Baum als nicht denkend — darüber läfst sich gar nichts entscheiden. All unser Denken ist ein Phantasieren, darum kann auch der eine den andern nicht berichtigen oder widerlegen.

Dabei bleibt aber Verfasser nicht stehen, sondern er führt aus: das Metaphorische ist keine Täuschung, sondern Wahrheit, das blofs Gedachte ist so, wie es anfänglich gedacht wird.

Das ist das eigentliche Ziel, was Verfasser überall verfolgt, den sogenannten Animismus oder Panpsychismus als die Wahrheit darzuthun. Es ist nur Eins, wir selbst sind eine Synthese von Innerm und Äufserem. So auch das Weltganze. Nenne man es Weltseele, oder Vernunft, oder Idee, oder Wille, das alles sind nur metaphorische Hypostasierungen. S. 116. Weil die Natur überall beseelt ist, darum fassen wir (anfänglich) sie so auf. Und weil wir sie so auffassen, darum ist sie auch so. Denn Denken und Sein sind Eins, nur verschiedene Darstellungen dieses Einen.

Die allbekannten Gedanken trägt Verfasser als den Gipfel der Weisheit vor und verfolgt sie durch die ganze Philosophie alter und neuer Zeit. Die entgegenstehende Ansicht nennt er Materialismus; sie gilt ihm als ideenlos. Es ist wohl nicht nötig, darauf einzugehen. Nur das sei noch einmal hervorgehoben, dafs es eigentlich eine Inkonsequenz ist für den Verfasser, etwas Positives zu lehren, wie die Einheit und die Beseeltheit des Alls. Richtig für ihn wäre nur der Agnostizismus, zu sagen: wir Menschen kommen über den Standpunkt der blofsen Phantasie nicht hinaus. Wir können nicht anders, als so das All auffassen, ob es jedoch so **ist**, läfst sich nicht entscheiden.

Aber freilich konsequent sein oder nicht konsequent sein im Denken, ist ja hiernach auch weiter nichts als Phantasieren. Kann ich mir überhaupt keine Rechenschaft geben über die Richtigkeit oder Unrichtigkeit des Denkens — wer hat dann ein Recht zu sagen: du irrst, oder du übereilst dich, wenn du die Natur im einzelnen und im ganzen personifizierst. In meiner Natur, könnte Verfasser sagen, liegt es eben, die Natur als Eins und das Gedachte und das Seiende als übereinstimmend oder gar Eins zu denken.

Gegen das Ende der Schrift eifert Verfasser gegen den Pessimismus, namentlich aber gegen den Gröfsenwahn und die Heroenmoral **Nietzches**. Er fürchtet, dafs ganze Schichten der Bevölkerung davon ergriffen werden und darnach handeln könnten.

Die Angegriffenen könnten ihm mit den eignen Worten des Verfassers erwidern: wir fassen die Welt, die Menschen, die Geschichte nun einmal so und nicht anders auf. Wer will uns widerlegen! Haben wir in unserm Phantasieren nicht ebenso recht als andre?

Worin liegt denn der Fehler des Verfassers? Darin; er weifs nicht, was ein Widerspruch ist, dafs In-sich-widersprechendes nicht sein noch geschehen kann. Er sagt: »wo das reine erfahrungsmäfsige Erkennen aufhört, da beginnt die Phantasie ihr Spiel.« S. 117. Das stimmt schon nicht zu der sonst geäufserten Ansicht des Verfassers. Denn da treibt die Phantasie schon ihr Spiel bei dem, was man erfahrungsmäfsig nennt. Wir können darnach die Naturvorgänge gar nicht auffassen, wie sie sind, sondern unsre Auffassung ist schon durch unsre Phantasie

bedingt und gefärbt. Aber fragen wir weiter: beginnt da die Phantasie, wo das Erfahrungsmäfsige aufhört? Giebt es kein Denken? Oder spricht Verfasser: penser c'est sentir; denken ist soviel als sinnlich wahrnehmen? Dem Verfasser ist Denken und Phantasieren dasselbe. Nach ihm ist es »Glaubenssache«, dafs überhaupt Gesetze, durchs Endliche verfolgt, ins Unbegrenzte von Raum und Zeit reichen, dafs zu den Bewegungen Bewegtes hinzugedacht wird, dafs es Atome giebt u. s. w.

So ist es nicht. Gesetzt, ich wollte annehmen, in irgend einem Raume oder zu irgend einer Zeit beständen keine Gesetze für das Geschehen, was geschähe, das geschähe aufs Geratewohl, unter ganz den nämlichen Bedingungen könnte einmal dies, ein andermal etwas ganz anderes geschehen, dann dächte ich einen Widerspruch als wirklich, dafs etwas ist und zugleich nicht ist, dafs es so und auch nicht so ist. Mit demselben Rechte, als ich sage, einen viereckigen Kreis, ein Messer ohne Heft und Klinge giebt es nicht, hat es nie gegeben und wird es nie geben, mit demselben Rechte sage ich: Werden ohne Ursache, Bewegung ohne Bewegtes u. s. w. giebt es nicht.

Läfst man das Prinzip des zu vermeidenden Widerspruchs des Kriterium für sein Denken sein, dann erheben wir uns über blofses Phantasieren, dann unterscheiden wir Gegebenes vom Hinzugedachten, blofse Associationen vom notwendig zu Denkenden, das blofs Metaphorische vom metaphysisch Notwendigen.

Zur Sache selbst, über das Metaphorische in unserm Denken, sei noch bemerkt, dafs hier allerdings eine gewisse psychologische Notwendigkeit vorliegt. Für das anfängliche Denken bei Kindern und Naturvölkern oder überhaupt auf niederen Kulturstufen ist das ja oft ausgeführt, es beruht dies auf der Macht der Apperzeption, die das Gegebene, das Neue deutet und sich auf ihre Weise zurechtlegt und benennt. Sehr interessante Beobachtungen darüber finden sich z. B. in der Schrift von William Steon: Die Analogie im volkstümlichen Denken (Berlin, Salinger, 1893).

Aber auch für das schärfste Denken, für die höchsten Abstraktionen ist die Form des Räumlichen nicht zu vermeiden. Darauf hat Herbart oft hingewiesen und den Grund dafür gefunden in der Art, wie in der Seele alles, was gleichzeitig in verschiedenen Abstufungsgraden verschmilzt, die Form des Räumlichen annehmen mufs, die Vorstellungen selbst mögen sich dabei auf etwas Räumliches beziehen oder nicht. Jedes reihenförmige Gewebe von Vorstellungen mufs die Form des Räumlichen annehmen. »Man nehme, sagt Herbart, die erste beste, alte oder neue Logik und Metaphysik zur Hand. Darin streiche man alle Worte und Redensarten aus, welche den Anschein haben, als Metaphora vom Raume und der Zeit entlehnt zu sein, z. B. entgegengesetzte, höhere, niedere, übergeordnete, untergeordnete, weitere, engere Begriffe, Subjekt, Substanz, Inhärenz, Accidenz, Gründe, samt daraus fliefsenden Folgen, Wirkungen, welche kommen, entspringen, hervorgehen aus ihren Ursachen; Ausnahmen, welche abweichen von den Regeln u. s. w. Redensarten dieser Art wird man beinahe in jeder Zeile finden. Nach dem Ausstreichen derselben werden sich Logik und Metaphysik wie jedes andere Buch überall durchlöchert, ja beinahe alles Zusammenhanges beraubt zeigen. Man versuche nun, nicht etwa eine Metapher statt der andern, sondern die ersten eigentlichen Ausdrücke an die Stelle der bildlichen zu setzen. Wird das gelingen? Wenn nicht, so rufe man die Philologen zu Hilfe. Sie mögen untersuchen, ob die Schuld an der Sprache liege. Sie können alle Sprachen aller Orten und Zeiten durchsuchen, ob sie irgendwo die verlangten eigentlichen Ausdrücke finden werden? Hilft auch dies nicht: woran liegt nun der Grund des Mifslingens? Und was das Wichtigste ist, wie ist die Möglichkeit zu erklären, dafs die vom Raum und der Zeit hergenommenen

Metaphern die Kraft haben, uns jenen Mangel der eigentlichen Ausdrücke auf eine allgemein verständliche Weise hinreichend zu ersetzen? Wie kam das Unräumliche dazu, sich eine zulängliche räumliche Bezeichnung gefallen zu lassen? Ist der Grund hiervon in den Begriffen oder in den Gegenständen zu suchen? Ist es ein psychologischer oder ein metaphysischer Grund? Damit diese letzte Frage, welche eben die Hauptfrage ausmacht, wohl verstanden werde, ist zu bemerken, dafs Psychologie untersucht, wie kommen wir in den Kreis unserer Meinungen hinein? Metaphysik hingegen strebt: herauszukommen aus den Meinungen, um soviel als möglich einzutreten ins Wissen.«[1])

Nach Herbart liegt hier ein psychologischer Grund vor, nämlich das Verschmelzen aller Vorstellungen zu Reihen und Reihengeweben. Der Grund für die Reihenbildung ist allerdings auch insofern ein metaphysischer, als die Verschmelzung bedingt ist durch die intensiv einfache Qualität der Seele.

Nach Biese sind die Dinge und Verhältnisse in der objektiven Welt wirklich so, wie wir sie gleich anfangs denken. Unser Denken ist insofern ein genaues Abbild der Welt, ja ist im Grunde Eins mit ihr. Er bleibt insofern auf den allerersten Anfängen der Psychologie und Metaphysik stehen.

Verfasser verweist häufig auf Paulsens Ausführungen. Darum können wir ihn auch wohl auf unsere Bemerkungen über Paulsen in dieser Zeitschrift verweisen.[2])

O. Flügel.

[1]) Herbarts Werke von Hartenstein, Bd. IV. S. 607; von Kehrbach, Bd. VII. S. 353.

[2]) Dem Verfasser, der viele Arbeiten über das Metaphorische anführt, ist vielleicht der Hinweis willkommen auf eine Sammlung über das Metaphorische in der Bibel: Salomonis Glassii Philologia sacra etc. Lipsiae apud Gleditschium M.DCCV.

Goswin K. Uphues: Psychologie des Erkennens vom empirischen Standpunkte. Bd. 1. 8°. 318 S. Leipzig, W. Engelmann, 1893.

Uphues will »auf Grund einer Bewufstseins- und Wahrnehmungstheorie die Entstehung des Weltbildes des gewöhnlichen Bewufstseins erklären«. »Die Psychologie des Erkennens hat die Bewufstseinsvorgänge, die dem Zweck des Erkennens unmittelbar dienen, die Bestandteile und Arten der Erkenntnisvorgänge zu beschreiben und wendet insofern die analytische Methode an, sie hat aber auch die Entstehung unseres Weltbildes, sei es aus den Empfindungen allein, wie der Empirismus will, sei es aus den Empfindungen und irgendwie apriorischen Elementen, wie sie der Rationalismus voraussetzt, zu erklären und kann insofern der genetischen Methode entbehren.« An anderer Stelle (S. 100) bezeichnet Uphues die Frage, wie das auf das Transcendente gerichtete Erkennen vor sich geht, als den Gegenstand der Psychologie des Erkennens.

Uphues beginnt die Lösung seiner Aufgabe mit dem Versuch, den Begriff des »Bewufstseinsvorganges« festzustellen. Er versteht unter einem Bewufstseinsvorgang ein Vorkommnis, das durch das Merkmal der Bewufstheit charakterisiert ist. Über diese formale Definition, welche offenbar die Frage nur hinausschiebt, kommt er nicht hinaus. Offenbar wäre die Aufgabe die gewesen, festzustellen, wie wir dazu gekommen sind, ein besonderes Merkmal der Bewufstheit aufzustellen bezw. den Begriff eines solchen Merkmals zu bilden, obwohl doch alles uns Gegebene dies Merkmal aufweist und somit zunächst jede Veranlassung und auch jede Möglichkeit fehlt, ein solches Merkmal zu erkennen und abzutrennen. Bei einer solchen Fragestellung hätte sich ergeben, dafs erst die naive dualistische Spaltung der Bewufstseinsvorgänge in ein erkennendes Subjekt und in ein erkanntes Objekt zu der Bildung des Begriffes und Wortes »Bewufstheit« geführt hat. Auch die De-

finition, welche Uphues von dem individuellen Bewufstsein giebt, ist nicht ganz befriedigend. Er sagt: »wenn wir von eigenem und fremdem Bewußtsein reden, so verstehen wir darunter nichts anderes als dafs in einem der zusammengehörenden Bewufstseinsvorgänge die Zusammengehörigkeit der übrigen mit ihm erkannt wird«. Referent kann weder verstehen, wie Uphues das Bewufstsein im allgemeinen Sinn von dem Psychischen unterscheiden will, noch kann er zugeben, dafs das individuelle Bewufstsein davon abhängt, dafs irgendwelche Zusammengehörigkeit der einzelnen Bewufstseinsvorgänge erst besonders erkannt wird. Die Thatsache der Zusammengehörigkeit selbst, oder, anders gesprochen, die Thatsache, dafs die successiven Vorstellungen eines Individuums untereinander in durchgängiger associativer Verknüpfung stehen, genügt zur Abgrenzung eines individuellen Selbstbewufstseins. Dadurch, dafs wir gelegentlich »in einem der zusammengehörenden Bewufstseinsvorgänge die Zusammengehörigkeit der übrigen mit ihm erkennen«, schaffen wir das individuelle Bewufstsein nicht erst, sondern registrieren damit nur seine Existenz. Überhaupt überschätzt Uphues, wie dies sein ganzer Standpunkt mit sich bringt, dies Registrieren unsrer Bewufstseinsvorgänge, welches er auch als Reflexion bezeichnet. Was zunächst die Empfindungen anlangt, so ist die Reflexion hier keineswegs ein besonderer Vorgang, sondern lediglich eine Variante der Ideenassociation. Ist die Empfindung bereits verschwunden, so ist die Reflexion identisch mit der Erinnerung, sie besteht in der Fortdauer des sogenannten Erinnerungsbildes der Empfindung. Ist die Empfindung noch gegenwärtig, so besteht die Reflexion in der Anknüpfung bestimmter Vorstellungen an die Empfindung: wenn ich z. B. ein Blatt Papier sehe, so knüpft sich gelegentlich daran die Vorstellung meines Ich, d. h. einer sehr komplexen allmählich entstandenen Vorstellung, zugleich mit gewissen Vorstellungen eines aufser mir gelegenen Gegenstandes (des Papiers) und gewissen Beziehungsvorstellungen (der Kausalität). Auch die Spannungsempfindungen der sogenannten Akkommodations- und Intentionsmuskeln treten oft hinzu, um dem sogenannten Akt der Reflexion der Empfindungen ein eigenartiges Gepräge zu geben. Was die Vorstellungen, d. h. die Erinnerungsbilder anlangt, so mufs Referent bestreiten, dafs es überhaupt möglich ist von einer Vorstellung, d. h. einem Erinnerungsbild nochmals eine Vorstellung zu bilden. Das Erinnerungsbild eines Pferdes sei z. B. gegeben. Vergebens versuche ich mir nochmals eine Vorstellung von diesem Erinnerungsbild zu machen. Bei jedem Versuch ende ich schliefslich doch immer wieder damit, dafs ich das Erinnerungsbild selbst wieder reproduziere. Ebenso verhält es sich auch, wenn ich mehrere Erinnerungsbilder zu allgemeineren Begriffen verknüpfe. Auch für letztere giebt es keine höhere Instanz. Auch wenn wir weiterhin die Vorstellung des Gegenstandes bilden und ihr die Vorstellungen Empfindung und Erinnerungsbild gegenüberstellen, so haben wir damit nicht etwa wirklich eine neue Vorstellung durch Reflexion von beiden erworben, wir betrachten nicht etwa unsere Empfindungen und Vorstellungen nunmehr von einer höheren Warte, sondern wir gebrauchen nur eine bequeme Bezeichnung für gewisse Unterschiede unseres Bewufstseinsinhaltes. Die registrierende Thätigkeit der Sprache täuscht uns die Reflexion von Uphues vor.

In einem dritten Sinn ist das Bewufstsein Gegenstandsbewufstsein. Uphues unterscheidet immanente und transcendente Gegenstände. Immanent schlechthin sind nur die gegenwärtigen Bewufstseinsvorgänge unseres eigenen Bewufstseins, transcendent schlechthin das, was nicht Bewufstseinsvorgang ist. Die vergangenen Bewufstseinsvorgänge des eigenen Bewufstseins und die Bewufstseinsvorgänge fremden Bewufstseins bezeichnet er als »transcendent in gewisser Hinsicht« und

auch als »immanent in gewisser Hinsicht«. Gegen diese Definitionen ist nichts Erhebliches einzuwenden. Wenn Uphues aber fortfährt: Das Immanente sei auch von den mit ihm zu demselben Bewufstsein gehörenden Bewufstseinsvorgängen abhängig, insbesondere von der Reflexion und Erinnerung, durch die es erkannt werde, so müssen wir wiederum einwenden, dafs ein nochmaliges Erkennen der Bewufstseinsvorgänge eine völlig unbewiesene Annahme ist. Wir haben Bewufstseinsvorgänge und unsere Sprache registriert sie (z. B. in dem Augenblick, wo ich dies schreibe); mehr ist uns empirisch nicht gegeben.

In den Auseinandersetzungen über die Wahrnehmung möchte Referent zunächst die Bezeichnung der Erinnerungsbilder als »wiederauflebender Empfindungen« beanstanden. Die psychologische Terminologie ist schon dadurch genugsam in Verwirrung gebracht, dafs die Bezeichnung »Vorstellung« vielfach nicht nur von den Erinnerungsbildern, sondern auch von den Empfindungen gebraucht wird. Die Verwirrung mufs unerträglich werden, wenn nun gar auch noch die Erinnerungsbilder als Empfindungen bezeichnet werden. — Der Wahrnehmung schreibt Uphues aufser der Hinwendung der Aufmerksamkeit auf einen Inhalt auch das Bewufstsein von einem Transcendenten zu. Er will es den Metaphysikern überlassen, ob ein solches Transcendentes wirklich neben der Wahrnehmung existiert, er will vielmehr nur den psychologischen Thatbestand zum Ausdruck bringen, dafs die Wahrnehmung auf etwas Transcendentes gerichtet ist. Dem Referenten erscheint nicht einmal dieser psychologische Thatbestand nachgewiesen. Dafs die Mehrzahl der Gebildeten heute bei ihren Empfindungen sehr oft die Spaltung in den empfundenen Gegenstand und in das empfindende Subjekt vollzieht bezw. hinzudenkt, ist eine sehr verbreitete Denkgewöhnung, wenn man will, ein idolum theatri, gehört aber nicht zum psychologischen Thatbestand der Wahrnehmung selbst. Bei dem naiven Menschen und oft genug auch bei dem Gebildeten — wenn die sogenannte Reflexion gegenüber dem Handeln zurücktritt — bleibt die Wahrnehmung ohne diese metaphysische Zuthat. Nun ist ja allerdings die Definition frei. Uphues könnte sagen: ich schränke meinen Gebrauch des Wortes Wahrnehmung eben auf jene Fälle ein, wo dieses Hinzudenken eines Transcendenten stattfindet. Gewifs ist dies statthaft, nur ist dann im Auge zu behalten, dafs es sich alsdann nicht um einen allgemein-giltigen psychologischen Thatbestand handelt, und dafs daher auch die Folgerungen des Verfassers ihre Allgemeingiltigkeit einbüfsen. Übrigens ist der Sinn, den Uphues mit dem »gerichtet auf« verknüpft, nicht überall präzis festgehalten (vergl. S. 160, 161, 170), bald bedeutet es mehr den faktischen Thatbestand, bald mehr das subjektive Beziehen.

Ganz unverständlich ist dem Referenten geblieben, mit welchem Recht Verfasser den Gelenkempfindungen das Gegenstandsbewufstsein abspricht (Anm. 87, S. 166); etwa, weil sie uns nur über die Bewegung unserer Glieder unterrichten? Als ob der ruhende Gegenstand in unserem Bewufstsein eine privilegierte Rolle spielte! Oder etwa, weil die Gelenkempfindungen undeutlicher wären? Aber ihr Objekt, die Bewegung der Glieder, geben sie mit wunderbarer Deutlichkeit wieder. Auch das Verhältnis der Gelenkempfindungen zu den Lageempfindungen beurteilt Uphues falsch; keineswegs sind erstere bei der Bildung von Lageempfindungen auf die Hilfe der Gesichtsvorstellungen angewiesen.[1]) Auch fällt dem Referenten auf, dafs Uphues zuerst auch den Hautempfindungen ein Gegenstandsbewufstsein abspricht, einige Zeilen weiter unten aber die Druck-, Wärme- und Kälte-

[1]) Unrichtig in vielen Punkten ist auch die Parallele, welche Verfasser S. 203 zwischen den Gelenkempfindungen und den Muskelempfindungen des Auges zieht.

empfindungen, d. h. dieselben Hautempfindungen unter denjenigen Empfindungen aufzählt, welche ein Gegenstandsbewufstsein bilden.

Die eigenartige Zwischenstellung, welche Uphues der Wahrnehmung zuweist, ergiebt eine grofse Zahl von Schwierigkeiten. Einzelne sind in dem Abschnitt »weitere Eigentümlichkeiten der Wahrnehmung« berührt, wenige in befriedigender Weise erledigt.

Die Darstellung, welche Uphues von der Dingvorstellung giebt, enthält viel Bemerkenswertes, doch räumt er der Tastwahrnehmung eine zu dominierende Stellung ein. Auch das Merkmal der Undurchdringlichkeit spielt keine so exceptionelle Rolle, wie es nach den Auseinandersetzungen des Verfassers den Anschein haben könnte. Die Undurchdringlichkeit ist nach ihm der erste logische Bestandteil des Dinges (S. 218). Schon die Definition, welche Uphues von der Undurchdringlichkeit giebt, ist sehr irreführend. Die Undurchdringlichkeit soll nach Uphues darin bestehen, dafs die Gegenstände dem Versuch, sie aus der Stelle zu verdrängen oder in ihre Stelle einzudringen, Widerstand entgegensetzen (S. 186). Man kann sich hier auf zwei Standpunkte stellen. Zunächst auf den psychologischen Standpunkt. Geht man von diesem aus, so ergiebt sich, dafs eine Ortsveränderung dessen, was wir sehen und fühlen,[1] nur dann stattfindet, wenn wir eine mehr oder weniger starke Muskelinnervation, welche wir an unseren Spannungsempfindungen und den Druckempfindungen der Haut und der Gelenke messen, vollziehen. Wo dieser Thatbestand vorliegt, sprechen wir von Sachen. Für diesen naivsten psychologischen Standpunkt sind deshalb Gase keine Sachen. Dabei ist es zunächst gleichgültig, ob das Resultat unserer Innervation aufser der Ortsveränderung auch eine Spaltung des berührten Gegenstandes, also ein Eindringen in denselben zur Folge hat oder nicht. Diese primäre Dingvorstellung ist von der »Undurchdringlichkeit« also nicht schlechthin abhängig. Diese naive Auffassung übertragen wir weiter auch auf den Fall, wo das, was wir sehen, durch anderes, was wir sehen, berührt wird. Wir beobachten, dafs dann bald eine Ortsveränderung eintritt bald nicht, und dafs auch eine solche Ortsveränderung bald von einem Eindringen begleitet ist bald nicht. Diesen naiven psychologischen Standpunkt hat nun die Physik allmählich modifiziert. Vom Standpunkt der Physik aus bedeutet Undurchdringlichkeit die Annahme,[1] dafs in demselben Raum nicht zugleich zwei Körper vorhanden sein können. Gegegenüber den Erfahrungen über chemische Verbindungen und über Zusammendrückbarkeit hat die Physik diese Annahme durch die weitere Hilfshypothese zu halten gesucht, dafs sie sich die Dinge aus Atomen bezw. Molekülen, zwischen denen ein imponderabler Äther verteilt sei, zusammengesetzt vorstellte. Von dieser Undurchdringlichkeit ist die sogenannte Trägheit durchaus zu trennen. Unter dieser versteht man[2] die Eigenschaft dessen, was wir sehen und fühlen, ohne besondere Ursache, welche wir in diesem Fall als Kraft zu bezeichnen pflegen, den Ort nicht zu verändern. Man kann sich sehr wohl Trägheit ohne Undurchdringlichkeit vorstellen und umgekehrt. Von beiden ist schliefslich noch die Kohäsion zu unterscheiden, welche mit der Undurchdringlichkeit im populären Sinne nah verwandt ist und deren Annahme auf der Erfahrung beruht, dafs zur Trennung der Teile dessen, was wir sehen bezw. fühlen, eine besondere Kraft erforderlich ist. Uphues hat in allen diesen Punkten scharfe Unterscheidungen ver-

[1]) Dies bedeutet hier zunächst nur eine räumliche Verschiebung unserer Gesichts- und Berührungsempfindungen.

[1]) Streng genommen keine Eigenschaft.

[2]) Soweit es sich um ruhende Objekte handelt.

säumt.[1]) Seine Darstellung der Entstehung der Dingvorstellung ist daher manchen Unklarheiten und Irrtümern verfallen. So hängt es z. B. auch mit der einseitigen Hervorhebung der Undurchdringlichkeit für das Tasten bei der Deduktion der Dingvorstellung zusammen, dafs Gerüche (d. i. in der Luft verteilte Massenteilchen) und Temperaturen (d. i. Bewegungen von Massenteilchen der Luft) S. 190 als ganz analoge Dinge behandelt werden. Nur für den populären oder für den naivsten psychologischen Standpunkt trifft die Ausführung des Verfassers zu. Wollte er aber diesen darstellen, so mufste er zum mindesten erwähnen, dafs diese Dingvorstellung eben die naivste und primitivste ist. Statt dessen erweckt die Erörterung des Verfassers allenthalben den Anschein, als halte er diese Form der Dingvorstellung für die allgemein- und endgiltige. Die Dingvorstellung hat gewechselt und wird weiter wechseln; mit der sogenannten Undurchdringlichkeit ist sie weder psychologisch noch logisch erschöpft.

Der Abschnitt »Ausdehnung, Ort, Bewegung« gehört zu den besten des Buchs, desgl. viele Bemerkungen über die Projektions-, Objektivations- und Relativitätstheorie. Im letzten Abschnitt »Generalisation, Abstraktion, Reflexion«, macht sich wiederum die Überschätzung der Bedeutung der Tastwahrnehmung für die Dingvorstellung geltend. Die Reflexion bezeichnet Uphues als die einfache Kenntnisnahme von den Bewufstseinsvorgängen. Er unterscheidet eine ontologische Reflexion, welche sich auf die Empfindungsinhalte bezieht, in denen wir uns etwas Transcendentes vergegenwärtigen, und eine psychologische Reflexion, welche die Empfindungen als Bewufstseinsvorgänge und ebenso die übrigen Bewufstseinsvorgänge zu ihrem Gegenstand hat. Die Einwände, welchen diese ganze Lehre von der Reflexion ausgesetzt ist, sind oben zum Teil schon hervorgehoben worden. Speziell unterschätzt Verfasser in diesem Schlufsabschnitt die Bedeutung der Sprachvorstellungen für das Zustandekommen der Generalisation und Abstraktion.

Ein Anhang behandelt die Bewufstseins- und Wahrnehmungstheorieen des Plato und Aristoteles. Uphues zeigt, dafs Plato die Frage, ob es eine ἐπιστήμη τῆς ἐπιστήμης gebe, bereits aufgeworfen, aber unentschieden gelassen hat. Bezüglich des Aristoteles weist er nach, dafs seine Lehre dahin ging, dafs das Wahrnehmen in erster Linie auf einen von ihm verschiedenen Gegenstand, zugleich aber auch als derselbe Vorgang auch auf sich selbst gerichtet ist. Insofern jedoch Aristoleles nicht zwischen der Bewufstheit, durch welche die Wahrnehmungen Bewufstseinsvorgänge sind, und der Reflexion, durch welche wir ein Bewufstsein im Sinne des Wissens von ihnen gewinnen, unterscheidet und auch die auf immanente Gegenstände gerichtete Reflexion und die auf transcendente Gegenstände gerichtete Wahrnehmung zusammenwirft, scheint dem Verfasser die Bewufstseinstheorie des Aristoteles nicht über die Platos hinauszugehen.

Die Psychologie des Erkennens des Verfassers behandelt, wie aus der vorausgegangenen Besprechung sich ergiebt, ein eigenartiges Zwischengebiet zwischen empirischer Psychologie und Erkenntnistheorie. Sie versucht die erstere zu letzterer zu erweitern. Die von der Psychologie entschieden vernachlässigte Frage, in welcher Weise und in welchem Umfang sich Vorstellungen bilden, welche sich nicht auf die Empfindungsinhalte, resp. die ihnen zu Grunde liegenden materiellen Vorgänge, sondern auf die psychischen Vorgänge beziehen, ist vom Verfasser in den Mittelpunkt seiner Psychologie des Erkennens gestellt worden. Wir halten unter den obwaltenden Umständen schon das Aufwerfen bezw. Wiederaufnehmen dieser Frage für ein grofses Verdienst. Ein weiteres Verdienst sehen wir darin, dafs

[1]) Völlig falsch ist auch die Anwendung des Wortes »schwer« S. 186 Z. 9.

Uphues überall mit Entschiedenheit auf die psychologische Wurzel der Erkenntnistheorie hinweist. Aus den oben gegebenen Darlegungen geht nun allerdings hervor, dafs wir die Antwort, welche Uphues auf die aufgeworfenen Fragen giebt, nicht acceptieren können. Der Nachweis, dafs es eine ἐπιστήμη ἐπιστήμης giebt, ist nach unserm Dafürhalten nicht gelungen. Deshalb bleibt jedoch anzuerkennen, dafs auch in den einzelnen Ausführungen des Verfassers allenthalben die wertvollsten Anregungen enthalten sind.

Jena. Th. Ziehen.

D Aus der Fachpresse

I. Aus der philosophischen Fachpresse.

1. Revue philosophique de la France et de l'Etranger. Dirigée par Th. Ribot. Paris, Félix Alcan, 1893.

Nr. 8. Août:

A. Penjon, Le rire et la liberté. — George Mouret, Le problème logique de l'infini. I. La relativité. (Fin.) — Victor Egger, Jugement et ressemblance. (Fin.) — Notes et discussions: G. Belot, Sur la définition du socialisme. — M. Novicow, La lutte entre les sociétés. Lettre à M. G. Tarde. — Analyses et comptes rendus: G. Dumesnil: Du rôle des concepts dans la vie intellectuelle et morale. — Fr. Paulhan, J. de Maistre et sa philosophie. — Charles Bénard, Platon et sa philosophie. — Charles Mismer, Souvenirs. — J. Jeannin, Egoïsme et Misère. — Friedrich Traub, Die sittliche Weltordnung. Eine systematische Untersuchung. — G. Engel, Die Philosophie und die sociale Frage. — Revue des périodiques étrangers: Archiv für Geschichte der Philosophie. — Livres déposés au bureau de la Revue.

Nr. 9. Septembre:

Bourdon, La sensation de plaisir. — Julien Pioger, Théorie vibratoire et lois organiques de la sensibilité. — Louis Weber, La répétition et le temps. — Notes et discussions: J.-M. Guardia: La misère philosophique en Espange. — Analyses et comptes rendus: Théon de Smyrne, Exposition des connaissances mathématiques utiles pour la lecture de Platon, traduite pour la première fois en français par J. Dupuis. Par P.-Aug. Bertauld. — Frédéric Montargis, L'esthétique de Schiller. Par Ch. Bénard. — Jean Lahor, L'illusion. Par G. Séailles. — Jeanne Chauvin, Des professions accessibles aux femmes. Influence du sémitisme sur l'évolution historique de la position économique de la femme. Par Émile Chauvin. — G. Monchamp, Notification de la condamnation de Galilée datée de Liège (20 septembre 1633). Par G. S. — Daniel G. Brinton, The pursuit of happiness; a book of Studies and Strowings. Par L. Bélugou. — M. Ouspenski, Le mouvement théologique et philosophique à Byzance. Par F. Lannes. — Revue des périodiques étrangers: Archiv für Geschichte der Philosophie. (Fin.) Par F. Picavet. — Revue de métaphysique et de morale. — Travaux du laboratoire de psychologie physiologique: J. Philippe, Résume d'une observation d'audition colorée. — Alfred Binet, L'application de la psychométrie à l'étude de l'audition colorée.

2. Rivista Italiano di Filosofia dir. dal Comm. Luigi Ferri. Roma 1893.

Giovanni Balbi. Anno VIII. Vol. II. Giuglio e Agosto.

A. Faggi, Saggio sul misticismo. — Marchesini, Il Dinamismo psicologico. — Benini, Il Grazioso. — Bibliografia. — Bollettino pedagogico e filosofico. — Necrologia. — Riviste estere. — Recenti pubblicazioni.

II. Aus der pädagogischen Fachpresse.

W. Hustedt: Was fordert die gegenwärtige Pädagogik von einer guten Schulwandkarte? Päd. Zeit. 1893, Nr. 34—36.

Die Forderungen lassen sich zusammenfassen: Die Karte sei richtig, zweckmäſsig und schön. Ad 1. Richtigkeit ist nicht absolute Vollständigkeit, jede Wandkarte muſs generalisieren, aber im richtigen Maſsstabe. Für den Anfang ist die Merkator-Projektion nicht zu empfehlen. Ad 2. Eine Schulwandkarte sei in jeder Beziehung nur für den Schulgebrauch, nicht zugleich auch für andere Zwecke eingerichtet; sie sei so groſs, daſs auch das letzte Kind der Klasse die Objekte klar erkennen kann. Von den Verkehrslinien werde nur das Kanalnetz maſsvoll berücksichtigt. Ist dem Schüler die Einsicht in den kausalen Zusammenhang zwischen Bodenbeschaffenheit und Verkehrslinie geworden, dann bedarf es der besonderen Zeichnung der Verkehrslinien nicht. Die kleineren Verwaltungsgebiete werden auf manchen Karten zu stark betont. Die Kenntnis der ungefähren Lage eines Bezirks, angedeutet durch seine Hauptstadt, reicht für die Schule vollkommen aus. Auch gegen die Schlachtensignatur und die beigefügte Jahreszahl muſs entschieden Verwahrung eingelegt werden. Die Gröſse der Orte ist durch eine leicht faſsliche, augenfällige Abstufung der Ortszeichen klar zu bezeichnen, ihre Namen sind nur durch den Anfangsbuchstaben anzudeuten, alle anderen Namen sind auszumerzen. Eine Karte kann nicht der Unter- und Mittelstufe zugleich dienen. Der Maſsstab muſs ein einheitlicher, leicht vergleichbarer sein. Der Meridian von Greenwich ist anzuwenden. Für die Schulwandkarte muſs eine Terraindarstellung bei senkrechter Beleuchtung gefordert werden, also kommt nur die reine Isohypsen- und die reine Terrainschraffenkarte in Betracht. Die Isohypsenkarte steht aber an Wahrheit und Klarheit über der Schraffenkarte und das um so mehr, je bedeutender die Generalisierung ist und ist darum als Schulkarte vorzuziehen. Die Zahl und Abgrenzung der Höhenschichten aller Karten muſs sich unter Wahrung der Einheitlichkeit der Stufenfolge dem Terrain und seinen Abstufungen thunlichst anschlieſsen. Physische und politische Karten sind gesondert herauszugeben. Ad 3. Die Schönheit wird, abgesehen von der sorgfältigen Zeichnung im einzelnen, wesentlich durch die Farbe bestimmt.

H. Weigand: Der Zweck des Geschichtsunterrichts. Pädagog. XV. 6.

Soll der zukünftige Staats- und Weltbürger das Erbe seiner Väter recht achten und lieben und in organischer Weise entwickeln, so ist es nötig, daſs er es kennt und weiſs, wie es geworden ist, und das nur kann der Endzweck des Geschichtsunterrichts sein, denn nur so wird der Geschichte das Recht, was jedem anderen Unterrichtsfache früher oder später auch geworden ist: daſs sie Selbstzweck ist. Die biblische Geschichte ist nur Mittel zum Zweck, die Weltgeschichte ist Selbstzweck. Jede Zeit hat ihr eigentümliches Gepräge, ihre besondere Idee, von der sie beherrscht wird. Am naturgemäſsesten geht darum der Unterricht vor, der, diesen Wechsel beachtend, die jedesmalige Idee zum Mittelpunkte seiner Darstellung macht und so eine Reihe Zeitbilder giebt. Wie groſs ihre Zahl ist und wie genau sie ausgeführt sind, hängt von der Schuleinrichtung ab. Das erste Bild stellt den Urzustand dar, die folgenden zeigen, wie

man sich von da aus, bald mehr, bald weniger schnell zu der gegenwärtigen Kulturhöhe erhoben hat, und das letzte zeigt, wie der gegenwärtige Zustand beschaffen, wie er das Produkt aller vor ihm gewesenen ist, und wie aus ihm sich ein anderer entwickeln wird und mufs. Und das ist der Hauptzweck des Geschichtsunterrichts.

Dr. **P. Bergemann:** Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik. Neue Bahnen. V. 1—3.

Aus einer Betrachtung und Kritik der beiden grofsen evolutionistisch-ethischen Systeme (Hartmanns und Wundts) springen folgende Sätze hervor: »1. Es existieren Gesamtwillen von der nämlichen Realität und Ursprünglichkeit wie die Individualwillen; jene stehen zu diesen in realen Beziehungen, wie die Beobachtung erkennen läfst. Die Gesamtwillen sind alle bleibenden, die Individuen und Generationen überdauernden Gemeinschaften, als Familie, Stammesgemeinschaft, Gemeinde, Staat, Menschheit. 2. Das individuelle Lustgefühl, durch welches der Idividualwille zum Handeln angetrieben wird, ist sittlich wertlos. 3. Ziel, Endzweck des Sittlichen ist nicht die Glückseligkeit, die Wohlfahrt, weder des Einzelnen noch der Gesamtheit, sondern die Beförderung des allgemeinen Kulturfortschrittes, die Herstellung und Herbeiführung der sittlichen Weltordnung.« Für die wissenschaftliche Pädagogik auf Grundlage der evolutionistischen Ethik ergiebt sich, »dafs dieselbe vor allem bedacht sein mufs auf eine harmonische Ausbildung aller Kräfte des Zöglings behufs dereinstiger thätiger Anteilnahme an der Kulturarbeit der gesamten Menschheit durch Beteiligung an der nationalen Kulturarbeit; dafs sie ihren Schwerpunkt in den kulturhistorischen Unterricht verlegen mufs, dafs sie alle übrigen Unterrichtsgegenstände auf denselben beziehen und dem Gesichtspunkte subordinieren mufs, dafs die Kultur allein unbedingten Wert besitzt, alles andere nur, sofern es in irgend einer Weise dem Kulturfortschritte zu dienen vermag, sei es, dafs es ihn direkt oder indirekt fördere, ihn beschleunige oder blofs ihm entgegenstehende Hindernisse beseitige und so ihm die Bahn freimache und den Weg ebne.«

Schema:

Kulturelle Erziehung.
Kulturgeschichte auf dem Hintergrunde der Staaten- und Völkergeschichte und auf dem Untergrunde der »besonderen Erdkunde«.

Intellektuelle Bildung.	Ästhetische Bildung.	Ethisch-religiöse Bildung.
Mathematik, Naturwissenschaften, Allg. Erdkunde, Sprachen.	Zeichnen und Modellieren, Musik, Tanz und gymnastische Übungen. Litterarischer Unterricht (vorbereitend: Lesen und Schreiben).	Moral-Unterricht.

—r.



A Abhandlungen

Zur Religionsphilosophie und Metaphysik des Monismus

Von
O. Flügel

(Fortsetzung.)

Religion und Phantasie.

Dadurch, dafs man Wissen und Meinen nicht streng auseinander hält, ist bereits viel Unheil angerichtet worden. Dazu kommt noch, dafs blofse Phantasiethätigkeit oft schon Glaube genannt wird. Auf diese Weise geschieht es, dafs das, was gewufst wird, etwas von seiner Sicherheit einbüfst, weil es für blofses Meinen oder Glauben gehalten wird. Auf der anderen Seite gewinnt das Meinen oder Phantasieren scheinbar an objektiver Sicherheit oder Wahrheit, weil es auf eine Linie mit dem Wissen gestellt wird. So entsteht dann die Frage, auf welche z. B. Ziegler sowohl in seinen Reden über Religion als in seiner Abhandlung über das Gefühl mehrfach zurückkommt: »mufs denn die Phantasie irren, ist denn Dichtung Unwahrheit, ist etwas falsch, weil es schön gesagt ist?« Die Frage ist falsch gestellt. Es mufs heifsen: Verlangt man denn von der Dichtung Wahrheit? Hier mufs jeder antworten: nein. Von der Dichtung verlangt man etwas ganz anderes. Die Märchen, die sprechenden Tiere, die fühlenden Pflanzen, die Arabesken, bei denen bald hier ein menschliches Gesicht, bald ein Fisch zum Vorschein kommt, die Säulen mit Blätterkronen u. s. w. ist das Wahrheit? Nein. Denkt jemand daran, sie aus der Kunst zu verbannen? Nein. Von der Kunst verlangt man etwas ganz anderes als von der Wissenschaft. Nun kann man abermals fragen: mufs denn die Kunst immer nur Unwahres bieten? Nein.

Ebensowenig. Die Kunst giebt darüber keine Entscheidung, keine Aufklärung, für sie sind wahr und unwahr, richtig und falsch, wirklich und unwirklich keine anwendbaren Kategorieen. Darum darf man der Kunst oder der Phantasie Fragen nach der Wahrheit oder Wirklichkeit auch nicht vorlegen. Es kann wahr und wirklich sein, was sie bietet, es kann aber auch wissenschaftlich betrachtet, falsch sein. In keinem Falle folgt aus diesen Betrachtungen das, was Ziegler u. a. daraus ableiten will. Was die Völker, was die einzelnen Menschen über das Göttliche phantasiert haben, soll es unwahr sein? Die Antwort ist: es folgt gar nichts daraus, oder nur dies, dafs es psychologisch den Menschen sehr nahe liegt, auf gewissen Bildungsstufen sich religiösen Phantasieen hinzugeben. Man ersieht daraus, dafs die Religion ein weit verbreitetes menschliches Bedürfnis ist, aber für die Wahrheit oder Unwahrheit der Religion selbst folgt gar nichts. Nur für solche, die Denken und Phantasieren nicht streng scheiden, für den Monismus, dem Denken und Sein einerlei, dem die Idee Gottes Gott selbst ist — für solche mag aus dem thatsächlichen Gedanken an das Göttliche, die Existenz des Göttlichen als Thatsache folgen.

Anfangs freilich ist bei den Völkern wie bei den Einzelnen in ihrer Jugend Denken und Dichten, Wissenschaft und Phantasie dasselbe. Die sogenannte poetische Weltauffassung, die überallhin unser eignes Ich projiziert, alles belebt und beseelt, ist zunächst nicht eine dichterische, sondern die Anschauung der Wirklichkeit bei Völkern und Kindern. Aber so bleibt es nicht und darf es nicht bleiben, wenn Wissenschaft entstehen soll, der Mann denkt die Puppe nicht mehr beseelt, wie das Kind. Ziegler führt dies Beispiel an, um zu zeigen, wie notwendig und natürlich dem Menschen die Neigung ist, zu mythologisieren und seine Gefühle zu projizieren. Er meint, ebenso denke sich der Religiöse das Unendliche belebt, beseelt und persönlich als seinen Gott. Und darin, meint er S. 33, soll man den Gläubigen um so weniger stören, als die Phantasie eben das leisten und gewähren kann, was der religiöse Mensch braucht und fordert, nämlich Befriedigung seines Gefühls. Er sehnt sich nach dem Unendlichen, sie schafft ihm Bilder und Ideale der Unendlichkeit.

Ziegler glaubt damit, etwas für die Religion und zu deren Verteidigung zu sagen. Das gerade Gegenteil ist der Fall. Ziegler scheint sich die religiösen Menschen überaus einfältig zu denken, etwa auf der Stufe des Kindes bleibend, das seine Puppe für ein beseeltes Wesen hält. Auf dieser Stufe bleibt zumal in unserer Zeit kein gesunder Mensch stehen. »Was der religiöse Mensch braucht und fordert, Befriedigung seines Gefühls«, kann ihm eine lebhafte Phantasie

nicht geben. Sobald er die mythologisierende Ansicht als solche, als bloſses Phantasiegebild erkennt, findet kein gesunder Mensch mehr seine Befriedigung darin. Wenn die Religion der heutigen Menschheit weiter nichts ist, als eine Projektion unseres eignen Ichs, ein bloſses Phantasiebild, dann wird sie in allen Fällen der wissenschaftlichen Erkenntnis weichen müssen.

Religion in diesem Sinne ist bloſs subjektives Fühlen und Phantasieren. Religionsphilosophie ist dann hinsichtlich eines Volkes nur Geschichte seiner religiösen Anschauungen, hinsichtlich des Einzelnen nur Religionspsychologie bez. Religionspathologie. Sie erzählt und sucht psychologisch oder pathologisch zu erklären, wie der Einzelne oder ganze Völker zu religiösen Vorstellungen gekommen sind.

Die Hauptfrage ist vielmehr: sind die religiösen Vorstellungen wahr? Oder, wie Ziegler sagt: »entspricht dem, was der religiöse Mensch glaubt, die Wirklichkeit oder etwas in der Wirklichkeit? oder wenn die Glaubensvorstellungen Erzeugnisse der dichtenden Phantasie sind, wie ich sie mit Rauwenhoff[1]) auffasse, ist dann nicht alles nur Illusion und Täuschung?«[2])

Doch weist Ziegler die Beantwortung der letzten Frage, ob dem Geglaubten etwas Objektes entspricht, ab, ja er ist der Meinung, sie gehöre überhaupt nicht in die Religionsphilosophie.

Als Grund giebt er zunächst dafür an, »es sei ja ganz verschieden, was der religiöse Mensch glaubt, welcher? und was glaubt er? für welche Religion sollte denn die Religionsphilosophie die Verteidigung führen?« Doch giebt er sich selbst die Antwort, es werde sich dabei hauptsächlich um die Gottesvorstellung und den Unsterblichkeitsglauben handeln. Darüber indes könne keine Philosophie Auskunft geben. »Das Dasein eines höchsten Wesens und noch vielmehr das Fortleben der Seele nach dem Tode sind wissenschaftlich nicht beweisbar.«

Was dagegen angeführt wird, ist unbedingt zuzugeben. Erstens (so bemerkt er mit Recht) irren diejenigen, welche diese Wahrheiten durch Werturteile beweisen oder erweisen oder annehmbar machen wollen. »Ist denn alles wahr, was wir wahrhaben möchten?«[3]) Giebt es keine unbefriedigten Bedürfnisse?

[1]) Über Rauwenhoffs Religionsphilosophie siehe Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XVIII, S. 439.

[2]) Ziegler: Religionsphilosophisches. In der Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. Bd. 103. 1894. S. 209.

[3]) Über diese Frage siehe Flügel: A. Ritschls philosophische und theologische Ansichten. 1892.

Zweitens: wer sich für die Wahrheit seines Glaubens auf eine innere Stimme, auf eine unmittelbare, anderen nicht zu verdeutlichende Gewifsheit beruft, der führe keine Gründe für seinen Glauben an, sondern er weise nur hin auf diesen selbst. Denn die unmittelbare Gewifsheit, das ist nur ein anderer Ausdruck für den Glauben selbst. Dieser Standpunkt möge dem Gläubigen genügen, aber andere könne er nicht zum Glauben führen oder darin befestigen.

Drittens: KANT habe die Richtigkeit der Gottes- und Unsterblichkeitsbeweise gezeigt, und die Postulate können den Zweifel an der objektiven Wahrheit der postulierten Gegenstände nicht heben.

Viertens auch die Gottesbeweise von PFLEIDERER genügen nicht.

Das alles ist zugegeben. Was folgt daraus? ZIEGLER folgert daraus, also kann die Philosophie jene religiösen Sätze nicht als objektiv wahr erweisen. Aber ist denn die KANTsche und die HEGELsche Philosophie (denn das ist der Standpunkt PFLEIDERERS) die **ganze** Philosophie? Dafs die HEGELsche Philosophie nicht dazu führt, darin sieht ZIEGLER klarer als z. B. PFLEIDERER und andere, welche damit die religiösen Wahrheiten zu stützen suchen. Dafs KANT aufser dem ontologischen und kosmologischen Beweise auch dem teleologischen die Beweiskraft abspricht, das beruht auf KANTS Meinung von Raum und Zeit. Darnach ist das Räumliche nur unsere subjektive Anschauungsweise, aber nichts räumlich Geordnetes besteht in der objektiven Welt, mindestens können wir nichts davon wissen. Mit den räumlichen Verhältnissen werden zugleich alle zweckmäfsigen Verhältnisse in der objektiven Welt geleugnet. Denn alle Zweckmäfsigkeit beruht auf räumlicher Anordnung, Gruppierung und Gliederung. Die Verwerfung des teleologischen Beweises, den ja KANT immer mit Ehrfurcht wollte genannt wissen, beruht bei ihm auf ganz subjektiven Voraussetzungen seiner Erkenntnislehre. Ob ZIEGLER diese billigt? ob er dem Raum und dem Räumlichen auch nur eine ganz subjektive Bedeutung zugesteht? Das müfste er thun, wenn er sich einfach auf KANT beruft, um die Gottesbeweise als philosophisch abgethan anzusehen. Im anderen Falle, falls nämlich ZIEGLER die Raumanschauung KANTS nicht teilt, ist die Berufung auf KANT in diesem Punkte ein blinder Glaube an die Autorität KANTS.

Jetzt pflegt man sich vielmehr auf den Darwinismus zu berufen, um darzuthun, dafs die uns gegebenen Zweckformen in der Natur nicht die Annahme einer schöpferischen Intelligenz nötig machen. Aber so ist es nicht. Wo man eine rein materialistische Weltanschauung mit Hilfe des Darwinismus durchzuführen versucht, da hat man meist pantheistische Elemente in die Betrachtung auf-

genommen, nämlich intelligente, geistige, organisatorische Kräfte und Talente den letzten Bestandteilen der Materie, oder der abstrakt gedachten Natur im Grofsen zugeschrieben.[1]) Wo man so allem und jedem Vernunft, Plan, Absicht u. s. w. beilegt, braucht man allerdings nicht mehr eine die Natur ordnende Intelligenz. Allein das sind ungehörige, der Natur nicht allein fremde, sondern auch mit strenger Naturforschung unverträgliche Elemente. Wo dies vermieden wird, wird selbst Du Bois-Reymond auf einen Weltmechaniker und A. Weismann auf einen Welttechniker geführt.

Indes selbst davon abgesehen, auch die volle natürliche Entwicklung im Sinne des äufsersten Darwinismus zugegeben, so ist damit der Glaube an einen Weltschöpfer noch nicht unverträglich. Sehr viele, wie es scheint, Darwin selbst, haben eben die Macht und Weisheit des Schöpfers darin gesehen, dafs aus den geringsten Anfängen sich die Welt, wie wir sie jetzt bewundern, hat entwickeln können.[2])

Auf keinen Fall kann der sogenannte teleologische Beweis, den z. B. noch St. Mill[3]) als rein induktiven Beweis gelten läfst, als philosophisch abgethan angesehen werden, am wenigsten darum, weil Kant und Hegel sehr unzureichende Betrachtungen darüber angestellt haben.

Auf Kant beruft sich Ziegler weiter, sofern er auch die Unmöglichkeit dargethan habe, die Unsterblichkeit der Seele zu beweisen. Der sogenannte Paralogismus, den Kant gegen die Substanz der Seele anführt, ist jedoch wiederum grundlos und hängt mit seiner Erkenntnislehre von der Substanz überhaupt zusammen. Bei solchen Gedanken

---

[1]) Siehe darüber Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XX, S. 66.

[2]) In den eignen Schriften schweigt Darwin fast ganz über religiöse Fragen. Dagegen hat sein Sohn im »Leben und Briefe von Ch. Darwin« und »Ch. Darwin, sein Leben u. s. w.« einiges darüber veröffentlicht. So schrieb Darwin 1879 an J. Fordyce: »Was meine Ansichten sein mögen, das ist eine Frage, welche für niemand von irgend einer Bedeutung ist als für mich selbst. Da Sie aber fragen, so darf ich wohl sagen, dafs mein Urteil häufig schwankt. In den äufsersten Zuständen des Schwankens bin ich niemals ein Atheist in dem Sinne gewesen, dafs ich die Existenz eines Gottes geleugnet hätte. Ich glaube im allgemeinen (und desto mehr und mehr, je älter ich werde), dafs Agnostiker die korrekteste Bezeichnung für meinen Seelenzustand sein würde. In einem andern Schreiben 1873 sagt er: Ich will nur sagen, dafs die Unmöglichkeit sich vorzustellen, dafs dieses grofsartige und wunderbare Weltall mit uns als bewufsten Wesen durch blofsen Zufall entstanden sei, mir der Hauptbeweisgrund für die Annahme der Existenz Gottes zu sein scheint; ob dies aber ein Beweisgrund von wirklichem Werte ist, bin ich niemals im stande gewesen zu entscheiden . . . . der sicherste Schlufs scheint mir der zu sein, dafs der ganze Gegenstand jenseits des Auffassungsvermögens des Menschen liegt.«

[3]) St. Mill, Über Religion. 1875. S. 140 ff.

über Stoff und Kraft kann sich aber die strenge Naturforschung nicht beruhigen. Da müssen ganz andere Erwägungen angestellt werden.

Es ist gewifs sehr richtig, wenn ZIEGLER die persönliche Unsterblichkeit als ein konstitutives Merkmal der Religion hervorhebt. Ja, es dürfte die Frage sein, welches Merkmal für den Begriff der Religion wichtiger ist, der Glaube an Gott oder der an die persönliche Unsterblichkeit. Leugnet man das letztere, wozu sich dann um Gott bekümmern? Hoffen wir allein in diesem Leben auf Christus, sagt Paulus, so sind wir die elendesten unter allen Menschen. Und Luther: Das zeigt die Erfahrung, dafs sich Gott dieses Lebens fürnehmlich nicht annimmt. »Mir gilt die Gottesfrage nicht allein als ein noch dunklerer Punkt als die Unsterblichkeitsfrage, sondern auch als einer, der in zweiter Reihe kommt. Wenn die absolute Wahrheit da wäre, dafs es keine Unsterblichkeit giebt, so würde mir, wenn die absolute Wahrheit auch erwiesen wäre, es gäbe einen persönlichen Gott, dieser als ein sehr unvollkommener Gott erscheinen, ja als eine Art Teufel.« [1]) Oder Jean Paul: Wir sprechen von ewiger Liebe, wir würden nichts lieben können, wenn wir es für vergeblich hielten; ohne Unsterblichkeit kann niemand sagen: ich liebte, du kannst nur seufzen und sagen: ich wollte lieben. Kann Gott lieben, der dem Vernichten zusähe? Kann er die niederflatternden, versiegenden Schattenbilder lieben, da nicht einmal wir, die Endlichen, unser Herz an Schattenbilder hängen mögen u. s. w. Darum sagt auch ein Vertreter des modernen Monismus (VETTER, Die moderne Weltanschauung, S. 151), dafs der Glaube an ein Jenseits recht eigentlich das Rückgrat der ganzen Glaubenslehre sei, das allen übrigen Teilen erst Halt und Zusammenhang erteilt.

ZIEGLER sieht darum mit Recht den Glauben an die persönliche Unsterblichkeit als einen Faktor der Religion an, ohne welchen kaum noch von Religion in ihrem tröstlichen, sittlichen Sinne die Rede sein kann.

Trotz alledem ist ohne weiteres zuzugeben, dafs von den beiden Punkten, welche ZIEGLR mit Recht als die Hauptpunkte der Religionsphilosophie bezeichnet, Gott und Unsterblichkeit keiner streng wissenschaftlich bewiesen werden kann. Dafs dies so ist und warum es so ist, hat wohl keine philosophische Richtung mit solchem Nachdruck hervorgehoben als die HERBARTsche. Sie hat immer festgehalten und gezeigt, dafs es keine spekulative Théologie geben kann. Aber ZIEGLER übersieht, dafs es zwischen dem Leugnen einer Wahrheit und dem

---

[1]) M. MÜLLER, Über der Weisheit letzten Schlufs. Berlin 1886. S. 13.

strengen Beweise dafür viele Mittelstufen der Erkenntnis giebt. Ziegler leugnet beides, Gott und Unsterblichkeit. Er ist Pantheist und möchte sogar Ernst mit dem Pantheismus machen. Darin liegt, dafs er Gott im Sinne des Christentums als ein persönliches Wesen, den Vater der Menschen leugnet. Dergleichen hält er — wie das für einen Pantheisten auch nur folgerichtig ist — die Unsterblichkeit für unmöglich, ja zuweilen nicht einmal für ein Postulat oder einen Bestandteil der Religion (S. 207.)

Hier hat zunächst eine gesunde Religionsphilosophie einzusetzen und dergleichen Einreden des Pantheismus, wie auch des Materialismus als Irrtümer darzuthun. Dabei ergiebt sich alsdann zuvörderst die Möglichkeit der angezweifelten Wahrheiten. Und das ist, was Kant für die Postulate als das mindeste fordert, dafs sie nämlich der theoretischen Erkenntnis nicht widersprechen.[1]) Und auch Ziegler verlangt, dafs die Religionsphilosophie zum wenigstens die Möglichkeit der religiösen Wahrheiten darthun müfste. Es kann indes auf theoretischem Wege noch mehr geschehen. Eine Metaphysik, die nach den strengen Grundsätzen der Naturforschung verfährt und durchaus nicht nach religiösen oder praktischen Gesichtspunkten entworfen ist, mufs das Dasein einer schöpferischen Intelligenz, als einer Person, und die persönliche Unsterblichkeit wahrscheinlicher finden als das Gegenteil. Diese rein theoretische Wahrscheinlichkeit mag willkommen oder nicht willkommen sein, sie läfst sich nicht wegleugnen. Sie wird dem sehr willkommen sein, der das Bedürfnis der Religion hat. Sie wird ergänzt und bestätigt werden durch die christlichen Offenbarungsurkunden. Es ist zwar vielfach Sitte, die Glaubwürdigkeit und die Autorität derselben mit den Urkunden anderer sogenannter Offenbarungsreligionen ohne weiteres auf eine Linie zu stellen. Indes auch hier wird sich rein theoretisch, nur vom Standpunkt der Geschichtsforschung angesehen, ein grofser Unterschied zu gunsten der christlichen Urkunden ergeben. Ziegler freilich thut dies alles kurz ab: »seit Lessing und Goethe sind nachgerade alle Gebildeten darin einig«, dafs nämlich die Evangelien ungeschichtlich sind.

Das sind etwa die Gründe, aus welchem Ziegler dem ganzen objektiven Teil der Religionsphilosophie, sofern es sich fragt, ob dem Glauben die Wirklichkeit entspricht, als nicht zur Philosophie gehörig ablehnt. Die Philosophie habe nur mit dem Wifsbaren, nicht mit dem blofs Geglaubten zu thun. Und das ist richtig, sofern man Philosophie im strengen Sinne als das Wissen von dem ansieht, dessen

[1]) Siehe Flügel: Ritschls philosophische und theologische Ansichten. S. 149.

Gegenteil unmöglich ist. Doch bei den Fragen, die von jeher die Welt bewegt haben und bewegen werden: giebt es einen Vater im Himmel oder nicht, eine Vorsehung oder nicht, giebt es nach dem Tode eine Vergeltung, ein Wiedersehen oder nicht? Hierbei ist es schon von der höchsten Wichtigkeit, ob eine theoretische Wahrscheinlichkeit, ja auch nur eine Möglichkeit dafür vorhanden ist. Sieht man von diesen Fragen ab, so bleibt für die Religionsphilosophie nur die psychologische Frage übrig nach der Entstehung der subjektiven Religion. Dieser Teil der Religionsphilosophie ist von seiten der Herbartschen Philosophie, von Herbart selbst, Taute, Drobisch, Thilo, Ballauff u. a. sehr eingehend behandelt worden. Und die Herbartsche Philosophie vermag auch wegen der Ausbildung ihrer Psychologie für das Individuum wie für die Völker diese psychologische Frage sehr befriedigend zu beantworten. Allein das ist in Wahrheit immer nur die Einleitung der Religionsphilosophie. Ihr Hauptgeschäft wird stets sein, eine Antwort zu finden, ob der subjektiven Religion auch etwas Objektives entspricht.

Ziegler sieht demnach die Einleitung der Religionsphilosophie für diese selbst an. Er ist allerdings frei von dem Irrtum sehr vieler seiner Gesinnungsgenossen, welche meinen, wenn sie die subjektive Religion als allgemein menschlichen, wohl gar als menschlich notwendigen Zug oder Bestandteil des Geistes aufgewiesen haben, dafs damit auch die objektive Wahrheit gezeigt sei, als müsse alles das, was im menschlichen Geiste naturgemäfs und notwendig sich entwickelt, oder auch, wenn man will, angeboren ist, objektive Wahrheit sein. Von dieser Übereilung ist Ziegler frei. Auch er hält die subjektive Religion für ein notwendiges Erzeugnis des menschlichen Geistes wenigstens auf seinen bisherigen Anfangsstufen der Entwicklung, vielleicht auch für späterhin, aber doch für blofse Phantasie, für Selbsttäuschung. Übrigens ist es gewifs, wenn die Religion erst von der Mehrzahl der Menschen als blofs subjektives Erzeugnis, als Selbsttäuschung erkannt sein wird, der in Wirklichkeit nichts entspricht, dann wird auch die subjektive Religion bald verschwunden sein.

Wenn endlich Ziegler von der Religionsphilosophie nur Wifsbares verlangt, so ist der Ursprung der subjektiven Religion auch nicht wifsbar im strengen Sinne. Was über den Ursprung der Religion unter den Völkern gelehrt werden kann, das ist auch nur erschlossen auf Grund von Analogieen nach den psychologischen Gesetzen namentlich den der Apperzeption, aber zu dem Wifsbaren im strengen Sinne, gar zu dem Gegebenen gehören diese Betrachtungen auch nicht. Gehen wir dazu über.

Über den Ursprung der Religion.

Alle Anfänge der menschlichen Kultur sind in tiefes Dunkel gehüllt. Wie die Anfänge der Sprache, der Familie, der Staatenbildung, so auch der Ursprung der Religion. Auf allen diesen, wie auf anderen Gebieten haben sich von jeher zwei Ansichten gegenüber gestanden: die empiristische, die da glaubt, dies alles aus natürlichen Faktoren erklären zu können, und die nativistische, die übernatürliche Faktoren zu Hilfe nimmt.

Für den Monismus besteht dieser Gegensatz nicht, weil er beides, menschliches und göttliches, natürliches und übernatürliches als Eins ansieht. Er leitet demnach die Religion ganz und gar nach Art der Empiristen aus den natürlichen Faktoren ab, kann aber dann dies auch einen göttlichen Ursprung oder eine Offenbarung des Göttlichen im Menschen nennen. So erklärt z. B. Lipsius, er stehe in dieser Beziehung wohl auf dem empirischen Standpunkte und leite die heidnischen Religionen aus blofs natürlichen Faktoren ab, aber in diesem Empirischen beurkunde sich ein Transcendentales, das höhere überweltliche Wesen der Persönlichkeit, welches nur in der Erhebung über die Welt zur Gemeinschaft mit der überweltlichen Persönlichkeit Gottes wahrhaft zur Ruhe komme.«[1] Wenn man die menschliche Persönlichkeit überhaupt und darum auch sofern sie sich in religiösen Gedanken ergeht, für etwas Transcendentales oder Göttliches ansieht, dann mufs man alles ohne Ausnahme und Unterschied, was die menschliche Persönlichkeit thut, göttlich nennen, das Beste wie das Gemeinste. Dann stimmt man eben der Meinung bei, dafs die Religion keinen andern Ursprung habe, als alles menschliche Thun, wie z. B. Ackerbau, Staatenbildung, Sitte u. s. w. Dagegen verlangen Diejenigen, welchen der empirische Standpunkt hier nicht genügt, für die Religion noch etwas Besonderes, eine unmittelbare Beziehung auf Gott. Dies sucht neuerdings z. B. Köstlin, der sonst der monistischen Richtung ferne steht, darzuthun. Ihm genügt die empirische Entstehungsweise der Religion nicht, auch für die heidnische Religion in jeder Gestalt glaubt er noch eine unmittelbare Beziehung auf Gott annehmen zu müssen (a. a. O. 54). Zunächst meint er, wenn die Götter blofs den menschlichen Bedürfnissen entsprängen, blofse Wunschwesen wären, begründet in dem Wunsch und in der Hoffnung einer übermenschlichen Hilfe, dann sei es undenkbar, dafs ein nicht tiefer begründeter Glaube an solche Mächte stark genug sein

[1]) Siehe bei Köstlin: Die Begründung unserer sittlich-religiösen Überzeugung. Berlin 1893. S. 56.

sollte, die Hilfebedürftigen fort und fort zu den schmerzlichsten Opfern an dem, was sie wirklich besitzen, an ihren eignen und der Ihrigen Gut, Leib und Leben zu veranlassen. Woher, fragt er, jenes religiöse Verhalten zu den Göttern mit seinen tiefen und gewaltigen Erregungen, mit seinem Fürchten und Hoffen, mit seinem so viele Selbstpein in sich schliefsenden Ringen um die Huld jener Mächte? Darauf ist zu antworten. Erstens kennen wir keine einzige Naturreligion auf ihrer Anfangsstufe. Selbst wenn die Götter anfänglich lediglich Erzeugnisse des Wunsches nach Hilfe gewesen wären, so wissen wir davon erst, nachdem im Laufe der Zeit diese Art der Religion durch Priester und andere Autoritäten möglicherweise zu sehr verschiedenen Zwecken gebraucht und in verschiedener Weise ausgebildet ist. Dann aber liegt doch in jedem Wunsche nach Hilfe zugleich die Furcht vor dem Übel. Und dafs man jemanden durch Opfer und zwar für uns recht empfindliche Opfer zu bewegen sucht, seinen Zorn aufzugeben, das Übel abzuwenden und Gutes uns zu erweisen — das liegt doch auf jener Stufe nahe genug. Ferner hat wohl auch niemand behauptet, dafs die Götter nur und lediglich Erzeugnisse des Wunsches gewesen sind, immer hat man damit auch den sogenannten Kausalitätstrieb verbunden gedacht. Dieser sieht zunächst hinter jedem namentlich schädlichen und nützlichen Ereignis einen Willen und damit ein wollendes Wesen als Ursache. Es liegt nun in der Natur unseres Geistes, dafs Ereignisse, die wider unser Wollen und Wünschen, also für uns böse sind, einen tieferen Eindruck auf uns machen, als günstige; diese werden zunächst als das Natürliche, unseren Gedankenflufs entsprechende, wohl auch als die Wirkung unserer eignen Tüchtigkeit betrachtet. Von Natur ist der Mensch undankbar. Darum ist der Glaube an böse Götter sehr natürlich, und infolgedessen die Opfer und Peinigungen. Aufserdem ist aber das, was Köstlin erwartet, auch oft geschehen. Wird eine Religion gar zu drückend, dann wird sie nicht selten abgeschüttelt. Es treten Männer auf, welche eine Erlösung verkünden. Die grofsen, weltbewegenden Religionen sind wohl alle als Erlösungsreligionen, als Evangelium oder frohe Botschaft aufgetreten und haben gerade als solche Eingang gefunden. Die Selbstpeinigungen und Opfer dürften also kein Grund sein gegen die natürliche Entstehung der Religionen. Wie aber sind dergleichen Greuel zu erklären, wenn man die Entstehung der Religion auf eine unmittelbare Beziehung zu Gott und zwar zu dem wahren Gott des Christentums denkt, wie doch Köstlin lehrt? Nimmt man dabei an, Gott habe sich in irgend einer Weise dem ersten Menschen zu erkennen gegeben, und diese Erkenntnis sei dann den

spätern Geschlechtern überliefert worden — da kann man sich eine allmähliche Verschlechterung denken. Aber so meint es Köstlin nicht, sondern er scheint zu glauben, Gott habe jeder einzelnen Menschenseele ein gewisses Verlangen oder Suchen nach Gott eingepflanzt oder bewirke solches noch jetzt unmittelbar. Er erklärt sich absichtlich nicht näher darüber. Es ist eben etwas Unmittelbares. »Positiv läfst sich dieses wegen seiner Eigenartigkeit nie genügend durch Zusammenstellung mit anderem definieren, verdeutlichen, erklären; es mufs, um recht verstanden zu werden, eben selbst erlebt sein. Ganz aber ist solche Erfahrung gewifs keinem ganz versagt.« (S. 53.) Er nennt es in der Regel etwas Unmittelbares. Das heifst doch ein unmittelbar von Gott Gewirktes. So nennt er wenigstens anderwärts[1]) die Religion eine Wirkung Gottes, ein unmittelbar inneres Erregtsein durch das Göttliche, und er führt von Beck die Worte an, nach welchen auch die heidnische Religion ein göttliches Innenzeugnis, etwas der Menschennatur Anerschaffenes oder Einorganisiertes unmittelbar und unwillkürlich Gegebenes sei.

Sonst ist ja Köstlin frei von dem Vorurteil, als müsse alles das, was als solches nicht unmittelbar mit den Sinnen wahrgenommen und doch gedacht wird, angeboren, oder von Gott gewirkt sein, wie der Begriff des Unendlichen, des Absoluten, des Nichts u. s. w. Aber dann fragt man, warum soll die Gottesidee oder der Religionstrieb etwas unmittelbar von Gott Gewirktes sein? Es ist ein Trugschlufs, der so oft angewendet wird: in Natur und Geschichte würde der Mensch Gott nicht finden, wenn nicht die Gottesidee schon vorher in seinem Geiste läge.[2])

Gegen das angeborene Gottesbewufstsein macht Köstlin sonst geltend: wie soll sich die ausnahmslose Allgemeinheit der Gottesidee konstatieren lassen? Aber auch diese zugegeben: wird nicht ein weiterer Fortschritt die Menschen über den Glauben an Gott hinausführen? Ist nicht die Stufe, auf welcher sie Götter oder Einen Gott über sich setzen, nur eine vorübergehende, wenn auch noch so lange währende Zwischenstufe ihrer noch unendlich weit aussehenden Entwicklung? Wird nicht die Erkenntnis einzelner denkender Geister, nach welchen der Gott über uns nur eine Projektion unseres eignen Innern ist, künftig noch Eigentum der Menschheit werden, und der Glaube an Einen Gott sich als ähnliche Illusion darstellen, wie der

[1]) Theologische Studien und Kritiken, 1890. S. 269 und 271.

[2]) Z. B. Daub: theologumena, S. 123, 138. De Wette: Kirchliche Dogmatik. § 33. Vergl. dazu Flügel: Das Wunder und die Erkennbarkeit Gottes, 1889, S. 110 ff. und Flügel: Spekulative Theologie, S. 155 ff.

Glaube an einen über die Erde ausgespannten Himmel, welcher der Wohnsitz Gottes oder der Götter sein sollte?« [1]) Ja sind nicht auf allen Wissensgebieten die ersten Anfänge voll von Irrtümern und Fehlgriffen gewesen und erst allmählich hat sich daraus die Wahrheit erhoben?

Wie unterscheidet sich nun das Unmittelbare, als welches jetzt Köstlin den Religionstrieb ansieht, von dem Gedanken einer angeborenen Gottesidee, die er verwirft? Pafst nicht alles, was er gegen die letztere vorbringt, auch auf das, was er jetzt als gottgewirkten Trieb ansieht? [2])

Aber man nehme in irgend einer Weise einen gottgewirkten Trieb zur Religion in jedem Menschen an, so hätte doch Gott damit seinen Zweck nicht erreicht. Oder will jemand annehmen, die Greuel des Heidentums seien rein unmittelbare Wirkung Gottes? Das Gottesbewufstsein als inneres Unmittelbares ist doch thatsächlich nirgends stark genug gewesen, diese Greuel zu vermeiden. Und ohne Zweifel hätte man mehr zu wünschen, die meisten heidnischen Völker möchten lieber gar keine Religion haben oder gehabt haben, als eine solche, wie sie thatsächlich haben oder gehabt haben. Dieser innere Religionstrieb darf jedenfalls nicht nach Art eines Instinktes bei Tieren gedacht werden, denn der Instinkt bleibt sich im grofsen und ganzen überall gleich und erreicht unter den normalen gewöhnlichen Verhältnissen sein Ziel. Ganz anders steht es um die Religion. Hier ist die gröfste Verschiedenheit und hier hätte Gott auf diesem Wege nirgends sein Ziel, Erkenntnis und Verehrung des wahren Gottes, erreicht.

Aufserdem aber ist es ein unvollziehbarer Gedanke, sich einen so ganz unbestimmten Trieb angeboren zu denken. Etwas so allgemeines, nämlich das Gemeinsame aller Religionen sich als etwas Wirkliches, als eine wirkliche, in der Seele wirkende Idee oder als Trieb zu denken, das ist unmöglich, das heifst das Abstrakte für das Wirkliche erklären. Köstlin bezieht sich hierbei öfters auf die moralischen Gefühle, die ja auch nach den englischen älteren Moralisten und nach Herbart etwas Unmittelbares seien. Hier hat indes das Wort unmittelbar eine ganz andere Bedeutung. Es soll damit nicht gesagt

---

[1]) Theologische Studien und Kritiken, 1867. S. 101.

[2]) Man vergleiche, was darüber gesagt ist bei Flügel: Ritschls philosophische und theologische Ansichten, 1892. S. 42 und 116. Zu den dort angeführten Stellen von Bouterweck möge noch ein Wort angeführt werden aus dessen Religion der Vernunft, 1824, S. 316: »Unbegreiflich ist der Vernunft ihr eigner Ursprung, aber nicht zweifelhaft ihre Würde. Sich selbst unerklärbar, erkennt sie in sich selbst eine mystische Hindeutung auf eine Urvernunft, ein ewiges Licht der Wahrheit, eine denkende Urquelle unserer vernünftigen Vorstellungen vom Wahren und Guten.«

sein, dafs die sittlichen Urteile oder Ideen etwas Angeborenes sind. Sie sind vielmehr ebenso entstanden, wie alle anderen psychischen Gebilde, sie sind nur sehr allmählich aus viel Irrtümern und Verfehlungen aufgetaucht. Um ihrer inne zu werden, sagt Köstlin ganz richtig, ist vor allem erforderlich, eine gewisse Entfaltung und Kraft des geistigen Lebens überhaupt im Gegensatz gegen einen Stand so tiefer Roheit und Verwilderung, dafs die Geister unter dem Getriebe sinnlicher Affekte, Lüste und Leidenschaften überhaupt noch nicht oder nicht mehr sich ernstlich in sich zu sammeln und auf das Geistige hinzurichten vermögen. (S. 69.) Das Unmittelbare bei dem Ethischen und Ästhetischen bezieht sich auf die unmittelbare Evidenz solcher Urteile. Sind die Verhältnisse unbefangen aufgefafst, dann stellt sich das Urteil unmittelbar ein, d. h. ohne eines Beweises oder einer Ableitung zu bedürfen. Diese unmittelbare Evidenz kommt ebenso den logischen Axiomen zu. Dazu bedarf es keineswegs einer Ableitung oder Bestärkung aus dem Gottesbegriff. Diese ethische und logische Evidenz führen die Begriffe selbst mit sich. Damit ist das Gottesbewufstsein gar nicht zu vergleichen.

Und endlich ist eine solche Annahme völlig überflüssig. Die natürlichen Faktoren, die man zur Entstehung der Religion anführt, erklären die heidnischen Religionen hinreichend. Es möge auf ein Beispiel hingewiesen werden. Ein Taubstummer, der in seiner Jugend gänzlich vernachlässigt war und erst spät unterrichtet wurde, erzählt aus seiner Kindheit: das Erscheinen und Verschwinden des Sonnenballs war ihm zuerst rätselhaft. Der Anblick des Ballspiels führte ihn zu der Erklärung, dafs ein sehr starker Mann hinter dem Hügel jeden Morgen einen Feuerball hoch in den Himmel schleudere und abends wieder auffange. Die Existenz eines mächtigen Wesens aufser ihm begann für ihn eine grofse Rolle zu spielen. Die Wolken hielt er für Dampf aus dessen Tabakspfeife, den Nebel für den Atem an einem kalten Morgen.[1] Man sieht hier bei einem geistig sehr tiefstehenden Individuum, wie leicht nach dem Gesetz der Apperzeption sich Vorstellungen erzeugen, die mit den religiösen die gröfste Verwandtschaft haben.

Übrigens hebt Köstlin (Studien, S. 249) ausdrücklich hervor, dafs die Ableitung der heidnischen Religionen aus natürlichen und irrenden Gedanken und Wünschen nicht eine allgemeine Falschheit aller Religion in sich schliefse. Es wäre ja auch ein zu wunderlicher, wenn schon nicht unerhörter Fehlschlufs: Wer die Grundlage der heidnischen

[1]) Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, Heft V, S. 414.

Religion für Irrtum erklärt, erklärt damit alle, auch die christliche für Irrtum.

Religion und Gefühl.

Eine weitere Frage ist, wie weit gehört Erkennen oder objektive Wahrheit zur Religion. Ein sehr oft gemachter Trugschlufs lautet: die Religion besteht nicht im Erkennen, also ist alle Erkenntnis für die Religion gleichgiltig. Wenn man sagt: Religion besteht nicht im Erkennen oder im Verstand, so ist damit noch durchaus nicht entschieden, ob nicht doch das Erkennen oder Festhalten gewisser Wahrheiten ein Teil, vielleicht gar ein wesentlicher Bestandteil der Religion sei. Sehr überflüssig erscheint die Polemik gegen solche, welche Religion für blofse Verstandessache ansehen, oder welche die Religion in das Erkennen oder Bekennen gewisser Sätze setzen. Eine solche Behauptung über Religion ist wohl noch nie aufgestellt. Ja, es dürfte schwerhalten, selbst unter heidnischen Religionen solche zu nennen, deren Wesen oder auch nur deren Hauptteil im Erkennen oder Bekennen bestände.[1]) Wenigstens unter allen christlichen Parteien hat man irgendwie die Beteiligung des Herzens und die Bethätigung durch den Wandel verlangt. Freilich ist zuzugeben, dafs dies gar oft nicht genug, nicht in der rechten Weise geschehen, dafs zu viel Wert auf das Erkennen und Bekennen gelegt worden sei, aber dafs das letztere allein die Religion ausgemacht habe, ist wohl nie für das Normale angesehen worden.

Es ist ferner ein sehr überflüssiger Streit, ob Religion Sache des Verstandes oder des Herzens oder des Willens sei, solche Erörterungen sind nur begreiflich in einer Zeit, da man den Geist in diese drei Seelenvermögen zerfallen liefs und die gegenseitigen Beziehungen derselben nicht ins Auge fafste.

Das war zum Teil der Fall zur Zeit, da Schleiermacher mit solchem Nachdruck für die Religion das Gefühl in Anspruch nahm. Weil doch fast der ganze Bestand an Gedanken, Ausdrücken und Wendungen der neuen monistischen Religionsphilosophen von Schleiermacher stammt, möge die Richtung desselben etwas näher bezeichnet werden.

Aus dem Innern jeder bessern Seele entspringt nach Schleiermacher das religiöse Leben von selbst; es ist eine ursprüngliche, zur Vollständigkeit seiner Entfaltung unentbehrliche Äufserung des mensch-

[1]) So scheint z. B. die Vedareligion allen Wert auf Erkenntnis zu legen, wenn es heifst: wer die Veden kennt, brennt die Flecken der Sünde weg. Wer den Sinn der Veda erfafst hat, nähert sich der Gottheit u. s. w. Und doch heifst es auch wieder: nur der erntet die Frucht des Vedastudiums, dessen Herz rein und dessen Sinn demütig ist.

lichen Gemütes; und sein Wesen fliefst eben aus der Eigentümlichkeit jedes Einzelnen. Denn Religion ist nicht Wissen einer Wahrheit, die für alle gleich wäre, nicht ein System von Lehrsätzen über Gott und sein Verhältnis zur Welt; sie ist nicht ein Handeln, um etwas zu erzeugen und die Gebote der Vernunft im äufseren Leben zu verwirklichen; sie ist das von dem Bewufstsein des eignen besonderen Wesens unabtrennbare Gefühl, dafs dieses besondere Dasein nur eine Offenbarung des allgemeinen Geistes ist, sie ist die Anschauung des Unendlichen in allem Einzelnen und Endlichen, die Beziehung alles Besonderen auf das Eine und Ganze. In sich selbst und in allen andern diese Offenbarung des geistigen Universums anschauen und im Gefühl davon ergriffen werden, in der unendlichen Mannigfaltigkeit des individuellen Lebens, in seinem Nebeneinander im Raume wie in seiner geschichtlichen Folge nur die harmonische Darstellung Eines Geistes schauen und so nach dem Mafse der eignen Empfänglichkeit des Lebens des Alls in das persönliche Bewufstsein aufnehmen, das ist Religion, wie auch sonst die Vorstellungen und Begriffe beschaffen sein, durch die der Mensch das Unendliche immer vergeblich zu denken versucht, und welche Zwecke er sich für sein Handeln in der Welt setzen mag. Ist so die Religion nichts als das Bewufstsein des eignen Daseins in Beziehung auf das Ganze, so ist sie darum für jeden verschieden und durch und durch subjektiv, der Ausdruck der Art und Weise, wie er gerade vom Ganzen ergriffen ist. Darum ist jede echte Religion auch positiv, in bestimmten geschichtlichen Charakteren ausgeprägt, darum aber auch von jeder wahren Religiosität unzertrennlich die Anerkennung der verschiedenen Weise der andern, weil nur in der sich ergänzenden Summe aller einzelnen Anschauungen die ganze Religion lebendig werden kann.

Nun sei zuvörderst erwähnt, dafs Schleiermacher thatsächlich die Religion gar nicht auf das Gefühl, sondern auf das Erkennen, auf blofse Verstandesthätigkeit gründet. Was er das Gefühl der Abhängigkeit nennt, ist kein Gefühl, sondern die Erkenntnis, dafs in der gegebenen Welt ein Ding in seiner Wirksamkeit von dem andern bestimmt wird, oder von ihm abhängig ist. Solche Abhängigkeit wird nur teilweise, nämlich sofern sie für uns unangenehm ist, gefühlt, zumeist aber ist diese Abhängigkeit nichts anderes als ein Gebundensein an das Gegebene, z. B. dafs ich dieses Papier viereckig und nicht rund, weifs und nicht grün sehen mufs. Das wird man kaum ein Gefühl nennen. Was nun gar als das schlechthinnige Abhängigkeitsgefühl beschrieben wird und unmittelbar die Beziehung zum Absoluten in sich schliefsen soll, ist ein sehr abstrakter Begriff, nämlich der allgemeine Begriff

für alle Arten der Bedingungen oder des Abhängigseins der Dinge und Personen untereinander, ist also so weit wie möglich von dem Gefühlscharakter entfernt. Schleiermachers schlechthinniges Abhängigkeitsgefühl ist nichts anderes, denn ein neuer Ausdruck für den wohlbekannten kosmologischen Beweis für das Dasein Gottes. Schleiermacher fühlt, was andere begreifen wollen.[1])

Was sich aber schon hier herausstellt, ist, dafs höhere Gefühle gar sehr durch Vorstellungen, durch Erkenntnisse, also durch Verstandesthätigkeiten bedingt sind. Es giebt kein Gefühlsvermögen abgesondert vom Verstande, noch giebt es irgend eine umfassendere Geistesthätigkeit ohne Gefühl. Schleiermacher schliefst das Wissen und Thun von der Frömmigkeit nicht aus, sondern behauptet nur eine Unterordnung unter das Fühlen in der Religion, während auf andern Gebieten entweder das Thun oder das Wissen vorherrsche (Christ. Glaub., Bd. I, S. 14). Dagegen spricht indes die Erfahrung. Wenn ein Feldherr sein Heer gegen den Feind führt, ist er bereits im Besitz eines reichen Wissens und Thuns; beides hat er hinlänglich geübt. Gleichwohl läfst ihn im Augenblick der That, da, wo es auf sie ankommt, sein erworbenes Wissen und Thun im Stich, und er folgt den Antrieben seines Gefühls, Takts, Genies oder wie man es nennen will. Bei dem talentvollen Heerführer, wie bei dem Frommen, spielt das erworbene Wissen und Thun eine untergeordete Rolle. Oder man nehme einen tüchtigen Pädagogen: er sei stark an pädagogischem Wissen und Thun, indem das blofse Thun den schlechten Routinier, sowie das pädagogische Wissen allein noch keinen guten Schulmann macht; aber auch bei ihm reicht das erprobte Wissen und Thun oft genug nicht aus, und er folgt den augenblicklichen Eingebungen seines unmittelbaren Selbstbewufstseins, das sich durch pädagogischen Takt zu erkennen giebt. Wissen und Thun sind also auch hier untergeordnet. Ja sogar in mathematischen Wissenschaften, als der Sphäre des strengsten Wissens, hat das mathematische Gefühl die Erfinder und Fortbildner grofser Wahrheiten oftmals geleitet. Bekannt ist der Ausspruch Kepplers, dafs ihm die Gesetze der Planetenbewegung gleichsam aus der Ferne gewinkt, und er sei diesem Rufe gefolgt und habe sie gefunden u. s. w.[2]) Dabei mufs nun aber festgehalten

[1]) Das Nähere darüber siehe Thilo: Die Wissenschaftlichkeit der modernen spekulativen Theologie, 1851, S. 60 ff. und Taute: Religionsphilosophie. Bd. I. S. 256.

[2]) Taute: Religionsphilosophie. Bd. I. S. 257. In dem oben genannten Schriftchen über Religion und Religionen wiederholt Ziegler (S. 111) billigend und bewundernd Schleiermachers Verherrlichung Spinozas. Man vergleiche dazu Tautes Religionsphilosophie. Bd. I. S. 468 und Bd. II. S. 39.

werden, dafs derartige Gefühle für das Richtige gar nicht vorhanden sein würden, wenn nicht Wissen und Thun zuvor reichlich geübt wäre. Was im Geiste in einem Augenblick oder bei gewissen Stimmungen oder Entschliefsungen am meisten ins Bewufstsein tritt, das ist nicht immer das Wesentlichste, bezeichnet auch nicht immer die eigentliche Ursache. Dazu sind Denken, Fühlen und Wollen viel zu sehr mit einander verwoben.

Nun aber wollen wir fragen, sind denn bei dem Monismus oder Pantheismus Gefühle möglich, die einigermafsen verdienen, religiöse Gefühle zu heifsen. Die Frage lautet nicht, ob der oder jener Pantheist religiöse Gefühle hege. Dafs dies möglich ist, beweist die Wirklichkeit hinlänglich. Der Mensch ist ein sehr inkonsequentes Geschöpf, es giebt solche, die mit dem Verstande Heiden und mit dem Herzen Christen sind und umgekehrt, ja von dem modernen Menschen sagt man: er betet mit seinen Kindern als Theist, ordnet seine Geschäfte als Deist, schreibt für Feuilleton als Pantheist oder Pessimist und lebt als Atheist und Materialist. Wir fragen, ist es bei einiger Konsequenz im Denken und im Charakter möglich, dafs Pantheismus mit religiösen Gefühlen verträglich ist? Paulsen (Einleitung, S. 251) bejaht diese Frage und nennt zunächst die Demut, die Empfindung des Kleinen gegen das Grofse, des Endlichen gegen das Unendliche. Allein das ist doch keine Demut, dafs wir unsere Ohnmacht, unsere verschwindende Kleinheit gegenüber dem Meer, einer Alpenlandschaft, dem Sturm, den Sternen oder auch der ganzen Welt gegenüber fühlen. Mag sich Paulsen hier immerhin auf Schleiermachers schlechthinniges Abhängigkeitsgefühl berufen. Ja der Gedanke an unsere Hinfälligkeit und Vergänglichkeit demütigt uns wohl, aber das ist keine Demut im religiösen Sinne. Dazu ist es nicht genug, seine Abhängigkeit zu fühlen, sondern es ist wesentlich, seine Abhängigkeit von einem persönlichen, uns unermefslich überlegenen Geiste zu fühlen. Demut fühlt das Geschöpf vor dem Schöpfer, das Kind vor dem Vater, der Schuldige vor dem Richter. Mit dem Gedanken an einen persönlichen Gott schwindet aber sofort die religiöse Demut. Paulsen nennt an zweiter Stelle die Zuversicht oder den Glauben an eine moralische Weltordnung. Nun soll nicht weiter hervorgehoben werden, dafs die Annahme einer sittlichen Weltordnung auf dem monistischen Standpunkte eine völlig willkürliche Voraussetzung ist, die kindlicher Weise das Gewünschte für das Wirkliche nimmt; ja es ist sogar eine unmögliche Annahme für jene Weltanschauung. Aber daran sei erinnert, dafs Paulsen S. 330 meint: auch der Materialist glaubt an den Sieg der guten Sache, an die Übermacht der Vernunft, der Wahrheit,

des Rechts — glaubt also an die moralische Weltordnung. Auch der Pessimist glaubt zuletzt an den Sieg des Bessern, sofern er an die Erlösung vom Übel glaubt: das Nichtsein, das kommt, ist ja gegen das Sein das Bessere. So finden wir Glauben auch bei Denen, die prinzipiell alles Glauben verwerfen und nur das Erkennen wollen gelten lassen.« Also das schon genügt zur moralischen Weltordnung, dafs wir alle sterben müssen, der Glaube an den Tod und die dadurch herbeigeführte Erlösung vom irdischen Leiden! Und das soll Zuversicht und Glaube im religiösen Sinne sein! Und der Materialist? Woher weifs man denn, dafs er an den Sieg der Vernunft, des Guten und Rechten glaubt? Und wenn es so wäre, dafs er sich sagte, die Vernunft ist im Kampfe ums Dasein eine mächtige Waffe und ist der Unvernunft überlegen, wird also zuletzt siegen. Wenn der Materialist so gutmütig wäre und glaubte, die Menschen würden endlich einmal so vernünftig werden, ihre ungeselligen Leidenschaften zu bekämpfen, und sich soweit im Zaum halten, dafs alle andern neben ihnen ihr Glück suchen könnten, wäre dies der Glaube an eine moralische Weltordnung? Wenn dies ein Gefühl ist, welches auch Atheisten haben, so ist es sicher kein spezifisch religiöses Gefühl. Dabei vergesse man auch nicht, dafs bei der hier in Rede stehenden Ansicht vom Sittlichen es nur eine Tautologie ist, wenn man sagt: das Sittliche wird siegen. Auf diesem Standpunkte ist eben das Sittliche nichts anderes, als das, was sich siegreich erhält. Es giebt hier gar keinen anderen Mafsstab, um etwas als sittlich zu erkennen, als den, dafs es sich als tauglich für das Bestehen der Gesellschaft erweist. »Dafs das Gute siegt, liegt im Wesen des Guten als eines Sozialen und des Bösen als eines Antisozialen.« (Ziegler.) Was dauernd sich siegreich durchsetzt, ist gut und darum kann man auch sagen: das Gute siegt. Das ist die hier gemeinte sittliche Weltordnung.

Das sollte sich von selbst verstehen, alle religiösen Gefühle der Ehrfurcht, der Dankbarkeit, Demut, Hoffnung, Zuversicht schwinden, sobald Gott nicht als ein persönliches Wesen, sondern als das unpersönliche Absolute, Unendliche gedacht wird; auch die Bewunderung der Werke der Natur verschwindet und wandelt sich in ein gegenstandsloses Staunen. Höchstens die unbestimmte Furcht vor einem völlig dunklen Fatum mag bleiben. Religiöse Gefühle setzen überall ein Verhältnis von Person zu Person voraus. An dem All-Einen, welches manche an die Stelle Gottes setzen, haftet gar kein menschliches Interesse. Kein wissenschaftliches, wenigstens wird der kein Interesse daran haben, welcher erkennt, dafs dieser Begriff etwas In-sich-Widersprechendes ist, also nichts Mögliches und noch viel

weniger etwas Wirkliches bezeichnet. Höchstens haftet ein historisches Interesse daran, sofern viele Philosophen sich ernstlich damit beschäftigt haben, und insofern ein sympathisches Interesse, indem man diese Irrwege bedauert. Sonst aber erregt jener Begriff nicht einmal ein eudämonistisches Interesse, denn keines Geschöpfes Wohl oder Wehe hängt daran, niemand hat von dem Dasein oder Nichtdasein dieses Absoluten etwas zu hoffen oder zu fürchten. Vielleicht ein ästhetisches Interesse? Möglicherweise bei solchen Ästhetikern, die nur Ein Schönes kennen und denen in allem Schönen nur das Schöne gefällt, die alles Schöne nur ansehen als die Darstellungen des Einen Schönen. Ob ein sittliches Interesse daran haftet, soll noch besonders untersucht werden, nämlich die Frage, wie weit der Wille zum Guten durch den Monismus geweckt, gestärkt oder geläutert werden kann.

Religion und Sittlichkeit.

Die Frage nach dem Verhältnis der Moral zur Religion ist von seiten der Schule Herbarts mehrfach behandelt.[1]) Darnach ist die Moral als Wissenschaft völlig unabhängig von jeder Theorie, also auch von jeder religiösen Begründung. Aber für die Moralität als Gesinnung, für die Ausführung, Anwendung und Überführung der Moral in das wirkliche Leben bietet die Religion im Sinne des Christentums sehr wirksame Motive. Solcher Motive mag wohl mancher einzelne entbehren, aber sehr wahrscheinlich ist es, dafs für ein Volk mit dem Schwinden der Religion auch die Sittlichkeit schwinden würde.

Ganz in ähnlichem Sinne erklären sich Paulsen und Ziegler. Letzterer etwas weniger zuversichtlich. Er verkennt nicht, dafs sich auf religiösem Grunde bestimmte Tugenden vor allem leicht und schön entfalten, und die Religiosität dem ganzen Menschen eine gewisse Weichheit und Zartheit des Gemüts geben kann, nicht mufs, welche zur Entwicklung solcher Tugenden einen besonders günstigen Boden darbietet »und den darauf blühenden Blumen einen besonders feinen Duft verleiht«. S. 77. Er verkennt ferner nicht: sollte die Loslösung von der Religion und Kirche in weiteren Kreisen sich vollziehen, so ist die Frage einer sittlichen Erziehung des Volkes ohne Religion eine noch ungelöste Zukunftsaufgabe. S. 75. Es leuchtet hier wenigstens die Besorgnis hindurch, Sittlichkeit möchte mit der Religion schwinden. »Dafs Sittlichkeit ohne Religion möglich sei, ist in der

[1]) Siehe darüber Flügel: Spekulative Theologie, 1888, S. 387 ff. und Flügel: Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker, 1889, S. 160. Thilo: Theologisierende Staatslehre, 1861. S. 151 ff.

Theorie fraglos richtig, aber thatsächlich ist uns allen das Sittliche doch vielfach in religiöser Form zugekommen.« Viel bestimmter erklärt sich PAULSEN in der sechsten These in der Zeitschrift für ethische Kultur, 1893, Nr. 49: Mit der Ansicht, dafs die Moralphilosophie eine von metaphysischen und religiösen Voraussetzungen unabhängige, immanente Wissenschaft ist, ist nicht zugleich über eine andere Frage entschieden: ob Moralität ohne Religion bestehen kann. Ich antworte: dafs es einzelne Individuen giebt, die ohne irgendwelchen religiösen Glauben leben und zwar gewissenhaft und sittlich leben, daran ist nicht zu zweifeln. Doch ist damit die Frage noch nicht für das geschichtliche Gesamtleben entschieden. Und hier scheint die Geschichte, die ja in dieser Frage allein entscheiden kann, zur Verneinung eher als zur Bejahung anzuleiten; sie zeigt Religion und Sittlichkeit in ihrem Ursprung überall aufs engste verwachsen; von einem Volksleben ohne Religion überhaupt weifs sie bis auf diesen Tag nichts zu berichten.«

Stillschweigend denken hierbei ZIEGLER und PAULSEN nur an einen heilsamen, die Sittlichkeit befördernden Einflufs der Religion. So ist aber bekanntlich der Einflufs der Religion nicht immer. Es giebt auch einen für die Sittlichkeit überaus schädlichen Einflufs der Religion.[1]) Es kommt eben alles auf die Religion, namentlich den Gottesbegriff an; die Anbetung der Venus, des Mars, des Siwa, der Kali, des Allah, ja des Christengottes im Sinne der Inquisitoren u. s. w. ist von sehr schlimmem Einflufs auf die Sittlichkeit gewesen. Ein heilsamer Einflufs kann nur von einem sittlichen Gottesbegriff ausgehen. Nun fragt es sich, bieten ZIEGLER und PAULSEN oder überhaupt die Pantheisten ein Gottesideal, welches heilsamen Einflufs auf die Sittlichkeit seiner Anhänger haben kann? Für jeden, der im Monismus nicht befangen ist, ist ohne weiteres einleuchtend, dafs der pantheistisch gedachte Gott nicht ist, dafs er so wenig sein kann, als überhaupt das Unendliche real sein kann, so wenig als der allgemeine Begriff Getreide noch neben oder aufser oder abgesehen von Weizen, Roggen, Gerste, Hafer u. s. w. Existenz hat. Der pantheistische Gott ist ja weiter nichts als der abstrakte Begriff der Welt, die Natur im ganzen, die Einheitlichkeit der Welt (SCHLEIERMACHER), Pantheismus ist Atheismus, verschämter Atheismus, wie H. HEINE sagt.

Darum ist bei einiger Folgerichtigkeit im Denken ein Einflufs dieses Gottesbegriffes auf die Sittlichkeit gar nicht denkbar. Er ist höchstens negativ, sofern jeder Einflufs, den eine positive Religion

[1]) FLÜGEL: Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker, 1889. S. 160.

auf die Sittlichkeit haben kann, aufgehoben wird, sowohl der heilsame als der schädliche Einflufs.

Nun meinen ja viele, darunter z. B. der Herausgeber der oben genannten Zeitschrift für ethische Kultur, Herr v. Gizycki (Moralphilosophie, S. 439 ff.), dafs der Einflufs der Religion in allen Formen auf die Sittlichkeit schädlich sei. »Erst wenn alle die religiösen Fesseln abgestreift haben, die Frauen wie die Männer, wenn das ganze Herz der Menschen den Menschen gehören wird, wenn sie neben dem Rechtthun kein anderes Heiliges mehr kennen werden, dann wird eine Verbrüderung der Menschheit kommen und, um mit Mandsleys Worten zu reden, ein Feuer der Begeisterung sich entzünden, welches das Gefühl für andere zu einem intimeren Teile der Natur des Einzelnen macht« u. s. w. Ziegler und Paulsen sind anderer Meinung, sie sehen in dem Atheismus eine Gefahr für die Sittlichkeit wenigstens der Massen. Sie leugnen zwar nachdrücklich genug den persönlichen Gott im Sinne des Christentums, sie meinen jedoch in dem Pantheismus reichlich Ersatz dafür und in der Verehrung des Unendlichen eine hinreichende Bürgschaft für die Sittlichkeit zu finden. Ziegler freilich bezweifelt, ob der Pantheismus je die Religion des Volkes werden kann, er zieht es vor, jedem zu überlassen, wie er sich das Unendliche nahe bringen will.

Allein nehmen wir doch einmal an, das Unendliche im Sinne des Monismus trete in den Gemütern an die Stelle, die jetzt dort der Gedanke an den christlichen Gott einnimmt, man denke ferner, dafs die Menschen dieses Unendliche nicht als ein Nichts, als ein blofses Gedankending erkennen, sondern ihm irgendwelche Realität beilegen: was wird daraus für die Sittlichkeit folgen?

Eigentlich folgt gar nichts daraus, so wenig, als etwas daraus folgt, wenn etwa in Indien ein neuer Götze oder in Afrika ein neuer Fetisch entdeckt wird. Ich bedaure die, welche dergleichen angebetet oder darunter gelitten haben. Allein auf mein Wollen oder Handeln hat ein solcher Götze keinen Einflufs. Nicht anders ist es mit dem Unendlichen, mag ich ihm immerhin eine Art Realität beilegen, so knüpft sich daran keinerlei Ehrfurcht, oder Dankbarkeit, ich habe von ihm nichts zu fürchten noch zu hoffen, kurz ob es ist oder nicht ist, ist eine völlig theoretische Frage. Wem der Pantheismus auch theoretisch nicht gleich Atheismus ist, dem sollte er es doch praktisch sein. Es knüpft sich kein praktisches Interesse an das Unendliche, es wäre keines vernünftigen Wesens Pflicht, einem solchen Dinge, wenn es etwa nicht wäre, oder erst im Werden begriffen wäre, zum Dasein zu verhelfen oder darin zu erhalten. »Was ist mir Hekuba und was bin ich ihr?«

Gesetzt aber, man versucht eine Moral aus dem Unendlichen oder Allgemeinen abzuleiten, wie dies der Monismus ja zumeist gethan hat, dann kann auch nie etwas anderes daraus folgen, als was bei Spinoza das Moralprinzip ist: Macht gleich Recht. Der Mensch mufs sich das Absolute zum Vorbilde für sein Handeln nehmen, das Absolute aber ist die Natur im ganzen gedacht. Welches praktische Verhalten sich ergiebt, wenn man der Natur folgen wollte, das schildert Gizycki (a. a. O. S. 508 ff.) sehr anschaulich: weit leichter, weit natürlicher pflegt es zu sein, selbstsüchtig und herrschsüchtig als gerecht zu sein. Die Eigenschaft der kosmischen Kräfte, welche nächst ihrer Gröfse, sagt St. Mill, jeden am stärksten frappieren mufs, ist ihre absolute Rücksichtslosigkeit. Um es mit nackten Worten zu sagen: fast alles, was den Menschen, wenn sie es einander thun, den Tod durch den Strang oder das Gefängnis zuzieht, thut die Natur alle Tage. Die Natur pfählt die Menschen, zermalmt sie, wie wenn sie aufs Rad geflochten wären, wirft sie wilden Tieren zur Beute vor, verbrennt sie, steinigt sie, giebt sie dem Hungertode preis, läfst sie erfrieren, tötet sie durch rasche und langsame Gifte ihrer Ausdünstungen und hat noch hundert andere scheufsliche Todesarten in Reserve. Alles dies thut die Natur mit der hochmütigsten Mifsachtung alles Erbarmens unterschiedslos den Besten wie den Schlechtesten. (Mill: Über Religion, S. 24.) Doch hat, wie Gizycki dazu bemerkt, die Natur nicht den Charakter eines unmoralischen Wesens, denn alle diese Grausamkeit ist nichts Gewolltes. Erst der Mensch, der hier der Natur folgen wollte, würde unmoralisch handeln, denn er ist eine Person, ein wollendes Wesen.[1]) Die Moral, die daraus folgen würde, wenn man das Absolute des Pantheismus zum Prinzip erheben wollte, ist immer nur der Kampf ums Dasein, das Überleben des Passendsten, d. h. das Recht des Stärkeren.[2]) Wenn, sagt Falstaff, wenn der junge Gründling ein Köder für den alten Hecht ist, so sehe ich nach dem Naturrecht keinen Grund, warum ich nicht nach ihm schnappen soll. Genau nach Spinoza, der auch (tract. theol. pol. 16) sagt: Die grofsen Fische sind bestimmt, die kleinen zu verzehren. Folglich geschieht dies nach dem höchsten Rechte der Natur. Die Macht der Natur ist die Macht Gottes, der das höchste Recht auf alles hat; weil aber die gesamte Macht der ganzen Natur nichts ist aufser der Macht aller Individuen als Eins gedacht, so folgt, dafs jedes Individuum das

---

[1]) Siehe dazu Zeitschrift für exakte Philosophie. Bd. XVII. S. 410 ff.

[2]) Dafs nichts anderes aus dem Monismus als Moralprinzip folgt siehe Flügel: Probleme der Philosophie, 1888. S. 200.

höchste Recht habe auf Alles, was es vermag, dafs eines jeden Recht sich so weit erstreckt, als seine Macht.

Darum sagte schon Cicero, dem Menschen ziemt nicht der Natur zu folgen, sondern sie zu verbessern. Deswegen ist die Ansicht Gizyckis weit würdiger und konsequenter, der sehr ausführlich und einleuchtend darthut, welche Greuel daraus folgen würden, wenn die Natur im ganzen oder im einzelnen zur Grundlage der Moral gemacht werden sollte, oder wenn der Gottesbegriff der Monisten Einflufs auf unser Leben gewinnen sollte.

Gleichwohl ist Gizycki nicht zuzustimmen, wenn er meint, dafs Religion nur einen schädlichen Einflufs auf die Sittlichkeit haben kann und gehabt habe und dafs darum jede Art von Religion aufzugeben sei. Paulsen hat dem gegenüber Recht, die Religion sei für die Sittlichkeit der allermeisten unentbehrlich, nur darf hier nicht an die sogenannte Religion des Monismus gedacht werden. Vielmehr ist dazu nur eine Religion im streng sittlichen Sinne, im Sinne des Christentums fähig. Wenn dagegen an all die sittlichen Greuel und Verkehrtheiten erinnert wird, welche im Namen des Christentums geschehen sind und wohl noch geschehen, so ist daran nicht das Christentum schuld, sondern die verkehrten Auffassungen und Auslegungen desselben. »Die tief ins Herz geprägten Grundsätze dieser Religion würden unendlich stärker sein, als falsche Ehre der Monarchieen, jene menschliche Tugend der Republikaner, und die knechtische Furcht despotischer Regierungen,« sagt Montesquieu,[1]) und fährt fort: »der Religion die Kraft absprechen, dafs sie uns vom Verbrechen zurückhalten könne, weil sie solches nicht immer thut, heifst eben diese Kraft auch den bürgerlichen Gesetzen absprechen, weil auch diese nicht allezeit solche Wirkung haben. Das heifst schlecht gegen die Religion geschlossen, wenn man in einem grofsen Buche eine lange Erzählung der Übel macht, welche sie verursacht, und hingegen das Gute verschweigt, welches sie gestiftet hat« u. s. w.

Es ist schon gesagt, dafs die Moral als Wissenschaft jeder religiösen Begründung entraten mufs, dafs auch die Moral selbst keineswegs unwirksam ist. Sie ist vielmehr eine starke Kraft, Maximen zu bilden und darnach den ganzen Gedankenkreis und Charakter zu bilden. Aber bei den allermeisten Menschen bedürfen diese Maximen der Verstärkung. F. H. Jacobi bemerkt: es ist thöricht, auf einen Menschen zu bauen, der nur Gemüt, sei es auch das vortrefflichste, aber keine dies Gemüt ordnende und ihn selbst beherrschende Grundsätze hat.

[1]) Geist der Gesetze, S. 24; S. 6 und 2.

Ein solcher wird mit den glücklichsten Anlagen zu Rechtschaffenheit und Tugend oft am tiefsten sinken. Da ich diese schrecklichen Klippen nahe genug im Vorbeischiffen gesehen habe, und nicht ohne Gefahr, so ergreift mich beim Andenken jedesmal ein Schauder; und ich weifs nicht, wie ich nachdrücklich genug warnen, laut und feurig genug zurufen soll. Sie ragen nicht hoch aus dem Meere hervor, diese Klippen; sie sind nicht von fürchterlichen Brandungen, die aus der Ferne schrecken, umgeben; man kann lange in Gefahr und dem Untergange nahe sein, ohne es zu ahnen. Und nicht der Kompas allein des moralischen Gefühls und eines guten edlen Herzens lehrt genug, sie zu vermeiden, sondern es mufs die Längenuhr bestimmter Vorschriften und Gesetze dazu genommen, und jede Versuchung, nach eignem besseren Ermessen, das ist nach blofsem Gutdünken zu steuern, als die Eingebung eines feindlichen Dämons verworfen werden.[1]) Und ganz ähnlich meint die Frau v. Staël (Delphine): »die natürlichen Eigenschaften sind hinreichend, um rechtschaffen zu sein, wenn man glücklich ist; aber wenn der Zufall und die Gesellschaft zum Kampfe gegen das eigne Herz verdammen, so bedarf man überlegter Grundsätze, um sich vor sich selbst zu verteidigen; die liebenswürdigsten Charaktere in den gewöhnlichen Verhältnissen des Lebens sind am meisten in Gefahr, wenn sich die Tugend im Streite mit der Sinnlichkeit befindet.«

Nun soll nicht geleugnet werden, dafs auch die religionslose Moral zuweilen stark genug ist, solch feste Grundsätze zu bilden. Aber Paulsen hat ganz recht, wenn er hervorhebt, was die religionslose Moral über einzelne, aufserordentliche Menschen vermag, das darf man nicht ohne weiteres auf alle, namentlich nicht auf ganze Völker übertragen. Sie kennen, sagt Naville, die Schneedecke über den Gletscherspalten unserer Berge. Die schwebende Brücke trägt Einen Wanderer über den Abgrund, unter den Tritten mehrerer bricht die dünne Kruste, und die Unvorsichtigen stürzen in die Tiefe.[2]) Kant, der doch die Autonomie der Moral stark genug betonte, berichtet von den Pietisten aus seiner Jugend: sie besafsen das Höchste, was der Mensch besitzen kann, jene Ruhe und Heiterkeit, jenen inneren Frieden, der durch keine Leidenschaft beunruhigt wurde. Keine Not, keine Verfolgung versetzte sie in Unmut, keine Streitigkeit war vermögend, sie zum Zorn und zur Feindschaft zu reizen. Mit einem Worte auch der blofse Beobachter wurde unwillkürlich

---

[1]) Werke VI. S. 183.

[2]) Flügel: Spekulative Theologie, S. 437.

zur Achtung hingerissen. Oder Jacobi: Ich bin jung gewesen und bin alt geworden und lege das Zeugnis ab, dafs ich nie in einem Menschen gründliche, durchgreifende und anhaltende Sittlichkeit gefunden habe, als bei den Gottesfürchtigen, nicht nach der neuen, sondern nach der alten kindlichen Weise; nur bei ihnen fand ich auch Freudigkeit im Leben und herzhafte, siegende Heiterkeit von so ausgezeichneter Art, dafs sie mit keiner anderen zu vergleichen ist. Fechner (Die drei Motive des Glaubens, S. 109): Wir sehen allerwärts die ganze Humanität mit der Religiosität stehen, sinken, verfallen, fallen. »Der Glaube an ein ewiges und vollkommenes Wesen hoch über dem Weltall verleiht moralischen Unterscheidungen erst den Wert des Unendlichen und Dauernden . . . er rechtfertigt und stützt die idealen Anschauungen des Gewissens, vertieft jedes Schuldbewufstsein, stärkt jede begründete Hoffnung und hilft dem Willen mit einer richtenden Gottesstimme in allem Schwanken der Versuchungen.« [1])

Es sei endlich noch gestattet, hier etwas aus der deutschen Roman-Zeitung von O. v. Leixner 1894, S. 130 zum Abdruck zu bringen. Dort wird dargestellt, wie ein Sehender einen Blindgeborenen von der Existenz der Sonne zu überzeugen sucht und von dem Vorteil des Sehens. Der Blindgeborene leugnet beides und beruft sich darauf, dafs er das Licht und Sehen nicht entbehre, dafs aber die sogenannten Sehenden auch zuweilen irre gingen und Dinge zerbrächen. Die Betrachtung schliefst dann: die Erfahrung, wie eng Sonne und Wärme zusammenhängen, kann der Blindgeborene nicht machen. Ebenso sehr bleibt dem Atheisten in unsern Zeitläuften die Erfahrung erspart, wie eng Gottesliebe und Sittlichkeit zusammenhängen. Der Blinde, der in einer Gemeinschaft von Sehenden lebt, behütet von ihnen, gelehrt von ihnen, im Genufs der Werke und Einrichtungen, welche Hände, geleitet von sehenden Augen, geschaffen haben, mag immerhin leugnen, dafs an dem ihm versagten Sinn etwas gelegen ist, dafs das Dasein der Menschen an dem Dasein von Licht und Sonne hängt. Das Experiment ist noch nie gemacht worden, eine Gemeinde von Blinden sich selbst zu überlassen. Aber das Experiment eines Volkes, dessen leitende Kreise bis zum praktischen Atheismus vorgeschritten sind und die Massen mit sich gerissen haben, ist gemacht. Wie es ausfällt, davon berichtet die Geschichte des römischen Kaiserreiches, teilweis auch die Geschichte der ersten französischen Revolution. Der einzelne Atheist inmitten der christlichen Kultur mag ein sittlich achtungswerter Mensch bleiben; ein atheistisches Volk

[1]) Bei Drummond: Das Naturgesetz in der Geisterwelt, S. 148.

zerfleischt sich selbst und geht unter namenlosen Greueln zu Grunde. Ein einzelner ohne Gott, ohne eine auch äufserlich zu Tage tretende Gottesverehrung, ohne religiöse Gemeinschaft mag einen ganz harmonischen Eindruck machen, so lange es glatt im gewohnten Bette dahin fliefst. In einer Familie von Sehenden, in bekannten Räumen findet sich auch der Blinde ohne Anstofs zurecht; die Sonne scheint ihm nicht, des künstlichen Lichtes bedarf er nicht: so mag er das Dasein von Licht und Sonne für poetische Fabel erklären, über welche er hinausgewachsen ist. Stelle ihn allein auf einen unbekannten Weg voller Gefahren und er wird seiner Hilflosigkeit inne werden. Ist der Gottesleugner in grofse Trübsal oder schwere Versuchung geraten, so fängt er entweder an, Gott zu suchen, der ihn sucht, oder es ist mit der Harmonie seines Lebens aus. Aber disputieren hilft nicht. Du kannst den Blindgeborenen nicht durch Beweise von dem Dasein der Sonne und des Lichtes überführen, wenn er dem Zeugnis der Sehenden nicht glauben will. Auch Ziegler erinnert daran, dafs z. B. Darwin der ethischen Bedeutung des Christentums volle Gerechtigkeit widerfahren liefs und ihm eine zivilisatorische Wirkung, einen Fortschritt der Veredlung zusprach, der einzig in der Geschichte dastehe.

Diese Beispiele, die gewifs leicht vermehrt werden könnten, sind angeführt, weil Paulsen ganz richtig bemerkt, dafs die Frage nach dem Einflufs der Religion auf die Sittlichkeit ihrer Bekenner vorzugsweise aus der Geschichte beantwortet werden müfste; nur darf man dabei nicht blofs an das denken, was man gewöhnlich unter Geschichte versteht. Was sich in der Geschichte breit und bemerklich macht, und was davon bekannt und aufgezeichnet wird, ist selten das Gute, ist oft das Schlechte. Das Gute bleibt gewöhnlich verborgen, und man erfährt davon meist nur aus Biographieen oder Aussprüchen, wie sie soeben z. B. von Kant und Jacobi angeführt sind.

Damit nun eine Religion im sittlichen Sinne und in voller Kraft wirke, oder, um mit Paulsen zu reden, damit sie diese Funktion ausübe,[1]) ist eine andere Religion nötig, als welche u. a. Paulsen vorschlägt. Dazu gehört die Überzeugung von einem persönlichen Gotte, der das Gute will und jeden Menschen dazu geschaffen hat, dem jeder dafür verantwortlich ist, und der jeden nach diesem Mafsstabe ernten läfst, was er gesäet hat. Denn, bemerkt Herbart (Bd. VIII, S. 400), nur aus grofsen Erwartungen erfolgen grofse Anstrengungen, aber — und dazu gehen wir jetzt über — nur begründete Erwartungen vermögen auf lange Zeit und vollends bei wechselnden Umständen

[1]) Siehe Zeitschrift für exakte Philosophie. Bd. XIII. S. 307.

den Mut anhaltend zu tragen und nach jeder nötigen Erholung zu erneuern. Das führt zu der Frage, worauf gründen sich solche Erwartungen, oder worauf gründet sich der religiöse Glaube der angeführten Art. Es ist die Frage, wie weit gehört zur Religion das Erkennen oder die Überzeugung gewisser theoretischer Wahrheiten?

(Fortsetzung folgt.)

Zur Errichtung pädagogischer Lehrstühle an unseren Universitäten

Von

Otto W. Beyer in Leipzig-Gohlis

(Schlufs.)

Nach welchem Lehrplane soll nun in dieser Übungsschule unterrichtet werden?

Aus dem Wesen der akademischen Freiheit folgt, dafs der Übungsschule des pädagogischen Seminars gestattet sein mufs, ihren Lehrplan nach der wissenschaftlich pädagogischen Überzeugung ihres Leiters zu gestalten, dafs also die Übungsschule von dem Schulgesetze des Landes zu eximieren ist. Wenn der Professor der Pädagogik gerade den schulgesetzlichen Lehrplan nach seiner wissenschaftlichen Überzeugung für den idealen hält, mufs es ihm natürlich unbenommen sein, auch in der Übungsschule seines pädagogischen Seminars darnach unterrichten zu lassen. Jedenfalls aber hat vor dem Forum der Wissenschaft auch die offizielle Praxis, wie jede andere, ihre wissenschaftliche Betrachtung erst nachzuweisen, und im allgemeinen wird, wie wir schon oben hervorgehoben haben, sich herausstellen, dafs alle Lehrpläne, die der offiziellen Praxis zu Grunde liegen, Ergebnisse von Kompromissen sind, allerdings nicht Kompromissen von Gedanken, sondern Kompromissen zwischen mehreren Willen. Auch hier wollen wir wiederholen, dafs damit gegen die Praxis unserer öffentlichen Schulen kein Vorwurf ausgesprochen sein soll: sie hat ohne Zweifel ihre historische Berechtigung und war vielleicht die beste, die man augenblicklich zu erreichen vermochte; aber andererseits soll man auch der Wissenschaft nicht verwehren, voraussetzungslos an die Gestaltungen unseres öffentlichen Schulwesens heranzutreten. Alles an seinem Orte; so auch die Exemtion der Übungsschule. Es ist im Statute des Seminars diese Exemtion ausdrücklich auszusprechen, ja der Gegenstand ist wichtig genug, um selbst im Schulgesetze des Landes da, wo von der Freiheit der Wissenschaft als einem Vorrechte

der Universität die Rede ist, seinen Ausdruck zu finden. Das soll ja eben der Vorzug der akademischen Übungsschule vor den Übungsschulen der Volksschulseminare sein, dafs sie das Prinzip der freien Forschung verkörpert, das vielleicht selbst dem Lehrplane der an den Volksschulseminaren bestehenden Übungsschulen in einem gewissen, wenn auch bescheidenen Umfange zu gute kommen sollte; auch er sollte vielleicht nicht ganz starr sein. Aber nicht allein der Begriff der akademischen Freiheit erfordert, dafs die Übungsschule des pädagogischen Seminars ihren Lehrplan lediglich nach theoretischen Erwägungen mufs gestalten dürfen, sondern auch die akademische Erziehung der jungen Männer fordert es, die im Seminar ihre pädagogische Vorbildung erhalten. Gerade die Universität ist dazu da, dafs der Student hier lernen soll, was sich einer Theorie abgewinnen, wie weit sich ein Ideal in die Wirklichkeit einbilden läfst. Gerade im Anfange seiner Praxis mufs der Erzieher das Vertrauen gewinnen, dafs ein Ideal sich verwirklichen läfst; das giebt für das ganze spätere Berufsleben nachhaltigen Schwung. Selbst wenn dieses Ideal einseitig sein sollte, so macht das keinen so grofsen Schaden. Eine gewisse konsequente Einseitigkeit, die ja ohne energische Konzentration gar nicht zu denken ist, wirkt eher fördernd; besser in einem kleinen Kreise von Ideen sich ernstlich vertiefen lernen, als überall herumtasten und nirgends ernstlich anpacken! Es thut gar nichts, wenn der Student während der Universitätszeit gründlich in einem Ideale schwelgt, ja sich in ihm geradezu berauscht. Auch für den akademischen Lehrer ist es nötig, dafs er sich wissenschaftlich frei bewegen darf: auf den frei steigenden Vorstellungen beruht alles originale Schaffen und wir sind an solchem originalen Schaffen gegenwärtig nur deswegen so arm, weil diese Freiheit nicht vorhanden ist. Die unvergleichliche Anregung, die seinerzeit von Ziller ausging, beruhte zum guten Teile darauf, dafs er unter keinen Umständen sich eine Einschränkung seiner wissenschaftlichen Überzeugung gefallen liefs. Er dachte alle Gedanken folgerichtig bis zu Ende durch und scheute sich auch nicht, seiner Überzeugung überall Ausdruck zu geben. In der That mufs auf die volle, unverkümmerte Selbständigkeit eines pädagogischen Universitäts-Seminars der allergröfste Wert gelegt werden. Die Wissenschaft gedeiht nur unter dem Schutze der völligen Lehrfreiheit, und Wesen, wie Aufgabe der Universität verlangen geradezu, dafs bei ihr jede Theorie eine Freistatt finde, die sich mit wissenschaftlichen Gründen stützen läfst, mag sie den augenblicklich herrschenden Anschauungen auch noch so sehr entgegen sein. Deutschland verdankt seine weltbeherrschende Stellung in der Wissenschaft

ganz wesentlich dem Umstande, dafs sich auf unseren Universitäten — wenigstens in diesem Jahrhundert — die verschiedensten Theorieen im wesentlichen unbelästigt haben tummeln dürfen. Darum sollten auch pädagogische Universitäts-Seminare die Stätten sein, wo neue Erziehungstheorieen müfsten versuchen dürfen, was sie für die Praxis wert sind. Experimentierschulen sollten sie sein, wie sie Pestalozzi und Kant vor mehr als einem Jahrhundert gefordert haben. Natürlich dürften sie nicht für jedes beliebige pädagogische Experiment zu haben sein, sondern es sollte auch hier, wie in jeder anderen Wissenschaft, blofs unter den nötigen wissenschaftlichen Vorsichtsmafsregeln experimentiert werden dürfen; zunächst also nur mit solchen Theorieen, die sich wissenschaftlich legitimieren können, und sodann nur unter der Voraussetzung, dafs eine sorgfältige Vor- und Nachprüfung alle Mafsregeln begleitete und dafs jede Mafsregel fallen gelassen würde, die sich vor dem Forum wissenschaftlicher Gründe nicht rechtfertigen liefse. Unter dieser Bedingung aber sollte ganz unbedenklich freie Bewegung gestattet sein, um so mehr, als ja ein ganzes grofses Gebiet der Schulpraxis, nämlich das der methodischen Durchbildung des Stoffes im einzelnen, in der Theorie von den formalen Stufen des Unterrichts schon zu einem gewissen Abschlusse gebracht worden ist und damit aus der eigentlichen Versuchsarbeit ausscheidet. Es würde sich also die geforderte Freiheit mehr auf die Gruppierung der Stoffe beziehen, auf das Neben- und Nacheinander der grofsen Stoffmassen. Solche Gruppierungen wären z. B. die Zillersche Konzentrationstheorie mit den Erweiterungen, die sie in den Reinschen Schuljahren erfahren hat, die neueren Theorieen über den naturwissenschaftlichen Unterricht, die Verbindung des Arbeitsunterrichtes mit dem theoretischen Unterrichte, die Vorschläge, die eine Reform des alt- und neusprachlichen Unterrichtes im Auge haben, die Einheitsschulbestrebungen, die Idee der Neuen deutschen Schule u. a. m. Dafs auf diesem Gebiete der Gruppierung der Unterrichtsstoffe die Gedankenbewegung noch lange nicht zum Abschlufs gekommen ist, wird jeder Kundige ohne weiteres zugeben. Eine solche freie Bewegung ist auch um deswillen nötig, weil in der Produktion pädagogischer Originalgedanken bei uns eine bedauerliche Stagnation eingetreten ist. Die grofse Mehrzahl der Beteiligten hat sich eben bezüglich der Erziehung entwöhnt, in anderen Bahnen zu wandeln, als in solchen, die obrigkeitlich abgesteckt sind.

Laudabiliter se subjecerunt. Im 18. Jahrhundert, wo auf dem Gebiete der Schule weit weniger reglementiert wurde, als jetzt, mufs das anders gewesen sein. Eine Menge neuer Gedanken rang da nach

Verwirklichung; und das wirkte befruchtend auf die ganze pädagogische Praxis. Es ist nicht zu verkennen, dafs wir in vielen Beziehungen noch heute von dem Erbe zehren, das uns z. B. die Philanthropisten hinterlassen haben, wenn wir uns auch mit dem banausischen Ziele, das sie für die Erziehung aufstellten, nicht mehr werden befreunden können. Ein solcher pädagogischer Frühling kann wieder kommen — denn vieles will auch noch heute sich zum Lichte emporringen. Wer soll aber den Mut finden, neue pädagogische Gedanken in den Acker der Zeit zu säen, wenn er nicht weifs, ob jemand seiner Saat warten wird? Also es gilt, durch Schaffung möglichst vieler pädagogischer Seminare und damit verbundener Übungsschulen in liberalster Weise den Kampfplatz zu öffnen für die uneingeschränkte Konkurrenz der pädagogischen Ideen, damit durch eine natürliche Auslese den zweckmäfsigsten unter ihnen zum Siege verholfen werden kann. Hierzu sind pädagogische Universitäts-Seminare eine ganz unerläfsliche Veranstaltung, weil sie, wie schon erwähnt, unter dem Schutze der akademischen Lehrfreiheit die ungezwungenste wissenschaftliche Bewegung gestatten: wenn hier etwas angenommen oder verworfen wird, so geschieht es nicht aus einem von aufsen her aufgenötigten Zwange, sondern aus der eignen inneren Nötigung der Idee heraus; aber auch deswegen sind solche Seminare eine nötige Veranstaltung, weil sie gleichzeitig die sorgfältigste Prüfung der fachwissenschaftlichen Grundlagen des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens gestatten. Hier quillt der ewige Jungbrunnen für die fortwährende Erneuerung und Verjüngung der Praxis.

Wenn wir eben als Seminarübungsschule eine Volksschule gefordert haben, so liegt darin zugleich ausgesprochen, dafs die Seminarübungsschule streng als Erziehungsschule organisiert sein mufs. Das erfordert zunächst, dafs der Unterricht streng und typisch als erziehender Unterricht zu erteilen ist; auch den Lehrern ist klar zu machen, dafs sie erst Erzieher sind, und als solche dann Lehrer. Es fordert aber auch weiter, dafs neben dem Unterrichte die Schule Gelegenheit zu bieten hat zur Entfaltung eines reichen Schullebens. Hierher gehört vor allem ein pädagogisch auszugestaltender Arbeitsunterricht, also erziehende Arbeit im Garten, mit dem der Tierschutz in Verbindung zu setzen ist, in der Werkstatt und in einem eignen Raume, wo die Zöglinge unter Anleitung des Lehrers einfache naturwissenschaftliche Versuche anstellen lernen (Schullaboratorium könnte man ihn nennen, ohne dafs dabei ausschliefslich oder auch nur vorwiegend an chemische Versuche gedacht werden müfste), ferner pädagogisch geleitete kleinere Ausflüge und gröfsere Reisen, Spiele und

Turnen, wobei die Spiele dem Turnen gegenüber entschieden in den Vordergrund zu treten haben, weil sie, wie auch Gervinus in seiner Selbstbiographie hervorhebt, neben der körperlichen Kraft die moralische Freiheit, Selbstthätigkeit und Selbständigkeit noch ganz anders herausbilden, als der systematische Mechanismus unserer Turnübungen, ferner Schulfeste und Schulandachten. Ein solches Schulleben hat seinen Wert nicht allein darin, dafs es den Unterricht nach vielen Richtungen ergänzt, verdeutlicht und belebt, sondern auch als selbständiges Übungsgebiet, auf dem manche Kraft zur Geltung kommt, die auf dem Felde des Unterrichtes vielleicht nichts zu leisten versprach, auf dem ferner auch eine ganze Anzahl mittelbarer Tugenden, insbesondere auch die sozialen, in einem dem jugendlichen Verständnisse naheliegenden und vertrauten Kreise propädeutisch geübt werden können. Dafs die Übungsschule einen vollen Schulorganismus darstelle, ist nicht nötig, vielleicht nicht einmal wünschenswert; aber die einzelnen Klassen müssen doch so ausgewählt sein, dafs sowohl die Unterstufe, wie die Mittel- und Oberstufe der Volksschule durch sie vertreten ist. Der Nachteil, dafs ein zukünftiger Lehrer auf diese Weise nicht gleich im Anfange seiner Berufsbildung einen vollen Schulorganismus kennen lernt, ist kleiner, als derjenige, der entsteht, wenn die Schule sich mit einer zu grofsen Anzahl Klassen beladet, weil damit das bureaukratische und schematische Element, der Antipode des akademischen Wesens, im Seminar leicht zu sehr überhand nimmt. Eben dasselbe ist auch zu befürchten, wenn die einzelnen Klassen zu viele Schüler zählen — was schon Herbart betont. Darum sollte jede Klasse nur so stark sein, dafs der Unterricht eben klassenmäfsigen Charakter annimmt. Vielleicht liegt in dem alten Rezept, das man für die Anzahl der Teilnehmer bei geselligen Mahlen giebt: »nicht unter der Anzahl der Grazien, nicht über der Anzahl der Musen« auch für unsern Fall des geistigen Symposions, wie es eigentlich jede von echtem Interesse der Schüler belebte Unterrichtsstunde sein soll, etwas Wahres. Die Schülerzahl soll auch deswegen klein sein, damit unter Fehlern des Lehrers, die auch bei der sorgfältigsten Anleitung und Beaufsichtigung desselben nicht ganz zu vermeiden sind, nicht zu viele zu leiden haben und damit zugleich auf den Einzelnen besser seelsorgerisch eingewirkt werden kann. Für jede Klasse mufs ein fest angestellter, erfahrener Klassenlehrer mit Staatsdienerqualität vorhanden sein, der für den Unterricht seiner Klasse und die Anleitung der in derselben unterrichtenden Seminaristen dem Direktor des Seminars verantwortlich ist. Die Klassenlehrer sind auch nach dem Gesichtspunkte zu wählen, dafs sie nach ihren Fachstudien zu-

sammen die Hauptfächer des Unterrichtes vertreten: also ein Oberlehrer für die sogenannten Gesinnungsfächer, ein zweiter für die naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächer, einschliefslich der Geographie, ein dritter für die technischen und ästhetischen Fächer (Schreiben, Zeichnen, Singen, Turnen und Arbeitsunterricht). Die Klassenlehrer sollten nicht zu häufig wechseln — wenigstens 2 Jahre sollten sie ihre Stelle zu verwalten haben. Über den Klassenlehrern steht als Stellvertreter des Direktors in der äufseren Leitung der Schule ein leitender Oberlehrer, ebenfalls mit Staatsdienerqualität. Es ist wünschenswert, dafs er gleichzeitig an der Universität für Pädagogik habilitiert ist, damit er die zur theoretischen Abteilung des Seminars gehörenden Repetitorien, Referate und Kritiken leiten, auch Privatissima für solche Seminaristen lesen kann, die die für die Aufnahme ins Seminar vorausgesetzten Kollegien über Religionsphilosophie, Ethik und Psychologie etwa noch nicht gehört haben sollten. Aufserdem hat sich im Stoyschen Seminar das Amt eines Seniors als sehr zweckmäfsig erwiesen. Er ist Archivar, Rechnungsführer und Geschäftsführer des Seminars und hat in dieser dreifachen Eigenschaft gar mancherlei eine besondere Bewährung erfordernde Aufgaben zu erfüllen, wodurch er zugleich den leitenden Oberlehrer nicht unwesentlich zu entlasten vermag. Die Seminaristen sollen möglichst bald mit Unterricht betraut werden, es ist aber dem Direktor zu überlassen, wann dieser Zeitpunkt einzutreten hat. Auch entscheidet derselbe darüber, ob den eignen Unterrichtsübungen erst noch Hospitieren voranzugehen oder neben den eignen Unterrichtsübungen nebenher zu gehen hat. Die Zulassung zum Unterrichte erfolgt unter besonderen Vorsichtsmafsregeln, schon damit dem weit verbreiteten Vorwurfe begegnet wird, als müfsten unter diesen Unterrichtsübungen der Seminaristen nun auch die Schüler unbedingt zu leiten haben. Die Meinung, eine solche Seminarübungsschule sei ein »Versuchstaubenschlag«, wie sie z. B. Ziegler im Sinne eines Tadels ausgesprochen hat, spukt in vielen Köpfen. Und doch gehört es geradezu zum Wesen einer solchen Anstalt, im rechten Sinne ein Taubenschlag zu Versuchen zu sein. Zunächst ein Taubenschlag; denn die Seminaristen müssen oft wechseln, damit der Same, das pädagogische Interesse, in möglichst vielen jugendlichen Gemütern ausgestreut werden kann; und ein Versuchstaubenschlag mufs sie erst recht sein, denn es sollen ja gerade die Anfänger in der Kunst der Erziehung hier ihre Versuche machen. Ein Versuchstaubenschlag soll sie aber, wie schon erwähnt wurde, auch in dem Sinne sein, dafs der Direktor des Seminars hier eine Stätte hat, wo er Versuche bezüglich des

Lehrplans, wie bezüglich der methodischen Behandlung einzelner Partieen desselben anstellen kann: es darf sich also ein solches Seminar weder den Lehrversuchen, noch den Lehrplanversuchen entziehen, wenn es seine eigenste Aufgabe recht erfüllen will. Die Vorsichtsmafsregeln nun, unter denen der Seminarist zum Unterrichte zugelassen wird, beziehen sich auf gar mancherlei. Zuerst mufs derselbe vorher einige Zeit in den Stunden der Klassenlehrer oder eines Praktikanten, der einen guten Unterricht erteilt, hospitiert haben; sodann mufs der Direktor von ihm die Überzeugung gewonnen haben, dafs er mit den Grundwissenschaften der Pädagogik und mit der allgemeinen Pädagogik genügend vertraut ist. Der Seminarist steht hier gewissermafsen an der Schwelle seiner klinischen Semester, wenn ein Vergleich mit den Stadien des medizinischen Studiums hier herangezogen werden darf; und wie der Mediziner, bevor er zu den klinischen Übungen zugelassen wird, erst seine Bekanntschaft mit den allgemeinen Naturwissenschaften, sowie mit Anatomie und Physiologie nachgewiesen haben mufs, ähnlich auch der angehende Praktikant des pädagogischen Seminars seine Vertrautheit mit den Grundwissenschaften der Pädagogik. Nur dürfte hier wohl von einem eigentlichen Examen abgesehen werden müssen, weil sich die Vertrautheit mit diesen Grundwissenschaften nicht ebenso sicher an den Fingern herzählen läfst, wie die mit den Daten, die dort dem Mediziner abgefragt werden. An Stelle eines förmlichen Examens dürfte die Teilnahme an irgend einer philosophischen Gesellschaft, einem Repetitorium oder sonst einer Gelegenheit, wo man sich in dieser Hinsicht ausweisen kann, genügen. Nunmehr hat sich der zukünftige Praktikant zunächst mit dem Standpunkte der Klasse, in der er unterrichten soll, vertraut zu machen. Da Übersichten über das Ganze des Lehrplans, wie über einzelne Partieen desselben im Seminar zu jedermanns Einsicht offen ausliegen, so kann ihm dies nicht schwer fallen. Auf Grund des ihm durch diese Übersichten vorgeschriebenen Lehrstoffes und auf Grund der Winke, die ihm vorher durch seinen Klassenlehrer gegeben sind, arbeitet er nunmehr eine schriftliche Präparation aus, die von seinem Klassenlehrer korrigiert und darnach vom Direktor nochmals geprüft, alsdann aber dem Praktikanten zurückgegeben wird. Erst jetzt darf er seinen Unterricht beginnen, aber zunächst auch nur in Anwesenheit des betreffenden Klassenlehrers, der sich dabei zu überzeugen hat, wie weit sich der Praktikant der ihm gestellten Aufgabe gewachsen zeigt; jedenfalls hat der Klassenlehrer dem Unterrichte des Praktikanten so lange beizuwohnen, bis er das Zutrauen zu demselben gewonnen hat, dafs derselbe nunmehr seinen Weg allein

finden werde. Nach einiger Zeit hat sich der Praktikant über seine Fortschritte in einer Unterrichtsstunde auszuweisen, die in Gegenwart des ganzen Seminars abgehalten wird (»Praktikum«, Lehrprobe, Lehrauftritt) und die in der wenige Tage darauf folgenden wöchentlichen Konferenz von sämtlichen Seminaristen, den Klassenlehrern und dem Direktor beurteilt wird, nachdem zunächst der Praktikant in einer Selbstkritik hervorgehoben hat, was er selbst als falsch anerkennt, und nachdem darauf ein eigens bestellter Kritiker in einer besonderen schriftlichen Kritik zum Worte gekommen ist. Dies ist jedoch nicht die einzige Kontrolle, die über den Praktikanten geübt wird; vielmehr wird er fortlaufend vom Direktor und den Klassenlehrern beaufsichtigt, und auch seine Kommilitonen statten ihm unter Umständen von Zeit zu Zeit Besuche bei seinem Unterrichte ab: was dabei dem Besucher als unrichtig auffällt oder auch was er zu rühmen findet, legt er schriftlich in einem eignen Hospizbuche nieder. Die Bemerkungen des Besuchers gelten als vom Praktikanten angenommen, wenn derselbe keinen Widerspruch erhebt. Von Zeit zu Zeit hat er vor dem Klassenlehrer in einer eignen, mit den Schülern abgehaltenen Fachprüfung über das Ergebnis seines Unterrichtes Rechenschaft abzulegen. Es dürfte aus der eben gegebenen Darlegung hervorgehen, dafs unter solchen Vorsichtsmafsregeln die Eltern weder für das geistige, noch für das sittliche Gedeihen ihrer Kinder etwas zu befürchten haben. Wenn man trotzdem über mangelhafte Resultate der Seminarübungsschule geklagt hat, so liegt das daran, dafs diejenigen pädagogischen Seminare, die solche eigne Übungsschulen hatten, bisher noch nicht genügend dotiert waren. Man konnte infolgedessen weder tüchtige Lehrer als Oberlehrer und Klassenlehrer dem Seminar erhalten, noch auch konnte der Lehrmittelapparat so ausgestattet werden, wie es gerade für eine Seminarübungsschule doppelt nötig gewesen wäre. Wenn aber die Dotation genügend ist, so mufs eine Seminarübungsschule dasselbe leisten können, was eine gute Volksschule leistet, sowohl in Bezug auf die Entwicklung der Intelligenz, als auf die des Charakters. Was zunächst die Entwicklung der Intelligenz betrifft, so ist die moderne Unterrichtsmethodik, die ja doch in jedem pädagogischen Universitäts-Seminar die Grundlage der Praxis bilden wird, doch zu weit ausgebildet, als dafs den Kindern aus der Unterrichtung durch Anfänger ein wesentlicher Schaden in ihrer intellektuellen Ausbildung erwachsen könnte; was aber die Entwicklung des Charakters anbelangt, den guten sittlichen Fortschritt des Schülers — der doch immer die Hauptsache bleibt —, so darf wohl darauf hingewiesen werden, dafs die Seminarübungsschule es jederzeit in der Hand hat,

die Klassen nicht gröfser werden zu lassen, als ihr dies für die geistige und sittliche Förderung der Zöglinge ratsam erscheint — es hat ja doch niemand ein Recht zu beanspruchen, dafs sein Kind in die Seminarübungsschule aufgenommen werden mufs. Diesen wenigen Schülern einer Klasse aber kann bei einem reich entwickelten Schulleben auch aufserhalb des Unterrichtes noch so viel ganz besonders eingehende seelsorgerische Berücksichtigung von seiten des Klassenlehrers und der übrigen Lehrer zugewendet werden, dafs solche Kinder für ihre sittliche Förderung in einer Seminarübungsschule weit besser daran sind, als in einer anderen Schule. Um dieses zu erreichen, hat neben dem Unterrichte eine ganz geregelte, umsichtig geleitete Seelsorge einherzugehen, und zwar nicht blofs für solche Schüler, die der Gefahr zu verwahrlosen ausgesetzt sind, sondern für jeden Zögling der Schule; es sind zu diesem Zwecke für jede Klasse regelmäfsige Seelsorgekonferenzen zu halten, an denen alle Lehrer dieser Klasse teilzunehmen haben und in denen über jeden Zögling besonders gesprochen wird. Jeder Schüler hat bei dieser Einrichtung aufserdem noch seinen besonderen Tutor, der ihm zugleich Seelsorger und Anwalt ist. Sind die Beobachtungen, die über einen Schüler gemacht wurden, interessant genug, so werden sie zu Skizzen über des Betreffenden gesamte geistige und sittliche Entwicklung verarbeitet (Kinderbilder, Individualitätenbilder). Um alle Seminargenossen an dem Fortschritte der gesamten Seminararbeit fortwährend zu interessieren, wird allwöchentlich eine Konferenz des gesamten Lehrerkollegiums abgehalten, in der alles, was die Schularbeit angeht, zur Besprechung gelangt, und zwar nach einem feststehenden Plane der Geschäfte. Um eine Übersicht darüber zu gewinnen, wie sich der Betrieb eines einzelnen Unterrichtsfaches während einer gewissen Zeit gestaltet hat, werden von Zeit zu Zeit Fachkonferenzen gehalten, denen sämtliche Lehrer des betreffenden Faches, sowie die Klassenlehrer beizuwohnen haben. Über alle diese Spezialkonferenzen erfolgt kurzer Bericht an die allgemeine Konferenz.

4. Einrichtungen, die mit dem pädagogischen Seminar in Verbindung zu setzen sind zur Erleichterung des Studiums. Für den Gebrauch der Seminaristen ist mit dem Seminar verbunden eine auch alles bemerkenswerte Neue enthaltende Bibliothek nebst den erforderlichen Räumen zur Benutzung derselben an Ort und Stelle, wie dies in anderen Seminaren auch der Fall ist; ferner ein Schulmuseum, in dem die wichtigeren neuen Erscheinungen auf dem Gebiete der Lehrmittel Aufnahme finden, ein Arbeitssaal, um gleich im Seminar schriftliche Arbeiten erledigen zu können, ein

Zeichen- und ein Musikzimmer, eine Werkstatt und ein Raum, in dem naturwissenschaftliche Unterrichtsversuche angestellt werden können. Es ist dies also ein Raum, wo die Lehrer experimentieren. Von dem entsprechenden Raume für die Schüler ist er räumlich getrennt zu halten, wenn auch beide einander räumlich nahe liegen sollten. Es versteht sich von selbst, dafs auch der Schulgarten, die Turnhalle und der Spielplatz dicht bei der Anstalt angelegt werden sollte. Soweit diese Räume für praktische Arbeiten besonderer Art bestimmt sind, müssen die Seminaristen auf ihren Wunsch auch die nötige Anleitung zu diesen Arbeiten erhalten, wenn sie darin nicht schon die erforderliche Geschicklichkeit besitzen. So in der Werkstatt diejenige technische Ausbildung, die für den Leiter einer Schulwerkstatt erforderlich ist, im Schulgarten die entsprechende Anleitung für den zukünftigen Leiter eines Schulgartens, im Versuchsraume die Anleitung zur Anstellung naturwissenschaftlicher Versuche, die ja in ihren elementaren Formen selbstverständlich auch in die Volksschule gehören, und zur Anfertigung einfacher und zweckmäfsiger Lehrmittel. Im Zeichenzimmer sind eventuell Zeichenkurse für Diejenigen zu veranstalten, die der für jeden Lehrer so nötigen Kunst der Veranschaulichung durch Zeichnen überhaupt nicht oder nicht in genügendem Mafse mächtig sind, im Musikzimmer eventuell Kurse im Gesang oder im Spielen von Instrumenten, namentlich im Geigenspiel; alle diese Übungen aber lediglich ad hoc — soweit sie voraussichtlich der zukünftige Lehrer einmal brauchen kann für das Bedürfnis der Schule oder um wenigstens dem, was die Schüler im Unterrichte treiben, nicht ganz fremd gegenüber zu stehen; denn dafs sich ein Lehrer damit brüstet, er könne gar nicht zeichnen oder er sei ganz unmusikalisch, wie man das leider immer noch bisweilen hören kann, dürfte doch eigentlich gar nicht vorkommen. Diese räumliche Konzentration aller derjenigen Einrichtungen, die der Ausbildung der Seminaristen zu dienen haben, ist einmal nötig, damit sowohl für die Kinder, wie für die Lehrer keine Zeitverluste entstehen, dann aber auch, weil das räumliche Zusammen der Einrichtungen auf die Kinder, wie auf die Lehrer viel mächtiger einwirkt, als die räumliche Vereinzelung der angehenden Lehrer, der ja das Seminarjahr fast ausschliefslich zu seiner pädagogischen Ausbildung benutzen soll, mufs durch das Anschauungsmaterial und die Arbeitseinrichtungen, die er im Seminar vorfindet, genügende Anregung erhalten, um den wesentlichen Teil seines Tagewerks dort in angenehmem Wechsel zwischen geistiger und körperlicher Arbeit, zwischen Beschäftigungen schwerer und leichter Art bis zum sinkenden Abende zu vollbringen; und wenn

dann der nächste Morgen herangekommen, so mufs er die Zeit kaum erwarten können, wo er im Seminar sein Tagewerk von neuem beginnen darf. Hat er das Bedürfnis, sich in irgend eine theoretische Frage historisch zu vertiefen, so sollte er in der Seminarbibliothek die erforderliche Litteratur und im allgemeinen Arbeitssaal bequeme Arbeitsgelegenheit finden; interessiert ihn die Konstruktion irgend eines Lehrmittels, so findet er im Schulmuseum nicht nur dieses Lehrmittel selbst, sondern auch verwandte, an denen er Vergleichungen anstellen kann; kommt ihm hierbei irgend ein Gedanke, wie ein solches Lehrmittel zu verbessern sein könnte, so geht er in die Werkstatt und versucht dort etwa ein Modell des zu verbessernden Teils zu fertigen oder durch sonstiges Probieren zu einer brauchbaren Abänderung zu kommen. Wünscht er irgend eine Zeichnung zu fertigen, die den Unterricht unterstützen soll, so findet er im Zeichenzimmer alles Nötige zur Hand. Hat er sich für eine Gesangstunde vorzubereiten, so steht ihm dazu im Musikzimmer Piano und Geige zur Verfügung. Interessiert er sich besonders für Arbeitsunterricht, so findet er in der Werkstatt die nötigen Werkzeuge und Materialien, um sich selbst irgend einen Gegenstand zu seiner eignen Belehrung herzustellen, sei es für die Schulwerkstatt oder für den Schulgarten. Und entsprechend steht ihm der Versuchsraum zur Verfügung, wenn er die Versuche für den naturwissenschaftlichen Unterricht vorbereiten will, selbstverständlich auch dieser Raum mit den nötigen Werkzeugen und Materialien ausgerüstet. »Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen« — vielleicht gelingt es auf diese Weise, manches Talent für die Interessen der Erziehung zu erwärmen, das sich bisher kalt und spröde erwies. Es liegt also, wenn wir solche Einrichtungen befürworten, eine ähnliche Erwägung zu Grunde, wie sie für die Einführung des Arbeitsunterrichtes in die Schule schon oft genug geltend gemacht worden ist. Auch da hofft man manchen Zögling, der sich dem theoretischen Unterrichte gegenüber bisher gleichgiltig verhielt, auf dem Umwege des Arbeitsunterrichtes vielleicht doch noch für denselben zu interessieren: die Eingangspforten zum Interesse sind eben für die verschiedenen Naturen sehr verschieden.

Gleichzeitig geben alle diese Arbeitsgelegenheiten, wie sie soeben geschildert sind, denjenigen unter den Seminaristen, die gleiche besondere Neigungen haben, Gelegenheit, sich zu kleineren Vereinigungen zusammenzuthun, die sich die Pflege besonderer Richtungen zur Aufgabe machen, was nicht verfehlen kann, seinen günstigen Einflufs auch auf Unterricht und Erziehung geltend zu machen. Im STOYschen Seminare bestanden solche Vereinigungen für Garten-

arbeit, Turnen, die Naturaliensammlung, die Reisen und die Musikpflege.

Wenn wir übrigens solche Ergänzungen der Ausstattung des Seminars fordern, so ist das nichts Neues. Auf solche Ergänzungen haben schon aufmerksam gemacht: Hofmann, Lindner, v. Sallwürk.

5. Das Seminar als charakterbildende Einrichtung. Zuletzt — last not least — sei noch hingewiesen auf den höchsten Gesichtspunkt, um deswillen pädagogische Seminare Bestandteile einer jeden Universität sein sollten: weil sie nämlich geeignet sind, die Charakterbildung des zukünftigen Erziehers in unvergleichlich günstiger Weise zu beeinflussen.[1]) Will der Erzieher seinen Zögling zum sittlich-religiösen Charakter ausgestalten, dessen Wollen die rechte Vielseitigkeit, Kräftigkeit und Sammlung besitzt, so ist er zunächst gezwungen, auch sein eignes Wollen auf diesen Grundton abzustimmen, sich fortwährend selbst in strenge Zucht zu nehmen, und zwar nicht blofs um der Verbindlichkeit willen, sondern auch deshalb, weil er nur so hoffen darf, das verwickelte und von vielen Ursachen des Mifslingens umgebene Geschäft des Erziehens in den rechten Bahnen zu erhalten. Und zur Selbstzucht mufs auch die Selbstentäufserung kommen: wenn auch jeder Seminarist zunächst nur um seiner eignen Ausbildung willen ins Seminar eintritt, so fordern doch die Kinder bald ein anderes und gröfseres: sie wollen unterrichtet und erzogen werden. Dadurch kann allmählich, bei rechter Hingabe an den Erziehungsberuf, auch der Erzieher selbst nach seinem ganzen innern Menschen umgewandelt werden. Auch die Gewöhnung an geregeltes Arbeiten, wie es der Seminarist schon zum Zwecke der Vorbereitung auf den von ihm übernommenen Unterricht üben mufs, — ganz abgesehen von den theoretischen Arbeiten, die er sonst noch im Seminar zu leisten hat — ist ein Segen, den ihm das Seminar bringt. Ebenso lernt man hier im Angesichte der Verantwortung, die dem Erzieher das Heil der ihm anvertrauten Menschenseelen täglich auferlegt, die Übung der Gewissenhaftigkeit und Treue auch bis in die Kleinigkeiten und Alltäglichkeiten des Amtes hinein. Es mufs hier aber auch gesprochen werden von der Anregung, die das Seminar durch das Leben unter gleichen und gleichstrebenden Genossen gewährt. Hier giebt es keine Rangunterschiede, als diejenigen, die die Gesamtheit des Seminars durch freie Besetzung der für die Seminararbeit unumgänglich nötigen Ämter selbst aufgerichtet hat und die darum, weil sie

[1]) Vergl. hierzu: O. W. Beyer, Für akademisch-pädagogische Seminarien. Erziehungsschule 1885, S. 49—55.

der Ausdruck der Gesamtüberzeugung sind, viel respektvoller behandelt werden, als die vielfach dem Zufalle oder auch wohl der Streberei ihre Entstehung verdankenden Rangunterschiede des bürgerlichen Lebens. Hier giebt es keinen Brotneid, der in den Lehrerkollegien der öffentlichen Schulen die Beziehungen der Kollegen zu einander so oft aufs häfslichste vergiftet und nicht selten auch die Erziehung der anvertrauten Kinder schwer beeinträchtigt; und zwar kommt derselbe hier deshalb nicht auf, weil der Student der Sache der Erziehung nicht um des Brotes willen dient, sondern um Gottes willen. Hier lernt man alle Freude und allen Stolz des Amtes empfinden, ohne von seinen Bürden gedrückt zu werden. All dieser Segen aber entfaltet sich erst dann recht, wenn die Seminararbeit als eine nicht blofs gemeinsame, sondern auch genossenschaftlich gegliederte Arbeit betrieben wird. Diese Arbeit hat vor sich zu gehen im vollen Lichte der allgemeinen Beurteilung durch die Seminargemeinde, weshalb auch der Seminarist gleich bei seinem Eintritte in das Seminar eine ausführliche Selbstbiographie zu liefern hat, bei der ihm gewissenhafte Selbstkritik zur Pflicht gemacht wird. Sie hat aber auch vor sich zu gehen unter voller, übrigens schon aus dem Wesen der Universität folgender Gleichberechtigung aller Mitglieder; daher auch völlig gleiche Verpflichtung und volle Gemeinsamkeit der Aufgaben, sowie volle Mitverantwortung jedes einzelnen Mitgliedes für das Gedeihen und die Ehre des Seminars. Innerhalb der ihr zufallenden Berufsaufgabe ist also ein solches Seminar ein treffliches Übungsfeld für die Anfänge der Selbstverwaltung, die auf allen Gebieten des akademischen Lebens zu fördern ganz im Geiste und Wesen der Akademie liegt — was man übrigens neuerdings auch mehr und mehr einsieht. Wie nun bei einer Genossenschaft, die auf materiellen Erwerb ausgeht, so greifbare Güter, so werden bei einer solchen sittlichen Genossenschaft durch gemeinsames Ringen ungreifbare und unsichtbare sittliche Güter erworben, Schätze, die weder Motten noch Rost fressen und da die Diebe nicht nachgraben, sie zu stehlen: sittliche und intellektuelle Förderung des Einzelnen, Ehre der Genossenschaft, Förderung der anvertrauten Kinder. Für alles, was der Einzelne bei dem Geschäfte der Erziehung thut oder unterläfst, ist er der Gesamtheit derer, die mit ihm im Seminar vereinigt sind, verantwortlich. Daher auch öffentliche Kritik seiner Erziehungsmafsregeln durch Konferenz und Hospizbuch, sowie insbesondere seines Unterrichtes durch Rezension seines Praktikums in der Konferenz. Diese öffentliche Rezension ist zunächst für den Praktikanten eine Aufforderung zur Selbsteinkehr; denn die schon oben berührte Selbstkritik wird ihm

in keinem Falle erlassen, aber sie ist für ihn auch eine Schulung in würdiger Hinnahme verdienten Tadels, für seine Genossen eine Schulung im freimütigeren Einstehen für die Wahrheit, selbst wenn dabei dem liebsten Freunde entgegen getreten werden mufs. Gerade in dieser kritischen Arbeit der Beurteilung einer fremden Leistung liegt ein charakterbildendes Moment von höchster Bedeutung. Das wird auch von anderer Seite unumwunden anerkannt (SCHILLER, ZANGE, MUFF). Wie wird man innerlich gepackt, wenn man bei einer solchen Rezension einmal zwei recht stahlblanke, schneidige Überzeugungen in Rede und Gegenrede ohne Ansehen der Person aufeinanderplatzen hört! Und wie wird da ein andermal der Hochmut, der sich für unbelehrbar hält, so gründlich heimgeschickt! Wenn aber endlich, nach langem Sträuben, sich ein solcher Hochmütiger der überlegenen Tüchtigkeit, die sich in der Kritik eines Genossen ausspricht, wortlos beugt, da vollzieht sich vor dem staunenden Hörer eine wahre Katharsis! Aus solchen Stunden hat mancher schon Anregungen und Entschlüsse für das ganze Leben mitgenommen. Aber nicht blofs derjenige, der Unterricht erteilt, wird so sorgfältig überwacht, sondern auch jeder andere, dem irgend ein Amt übertragen ist. Er darf sich ihm nicht ohne Billigung der Gesamtheit entziehen, und er ist dem Kollegium über seine Verwaltung Rechenschaft schuldig. So umschliefst alle das Band gemeinsamen Sorgens, Lernens, Erfahrens, Findens. Dazu kommt nun noch der mit jeder Seminarthätigkeit untrennbar verbundene engere Verkehr mit einem wissenschaftlich und nach Seite des Charakters bedeutenden Vorbilde, dem Direktor des Seminars. Kaum ein anderes Seminar führt den akademischen Lehrer und seine Studenten so nahe zusammen, wie das pädagogische Seminar. Tritt endlich der Seminarist aus dem Seminar aus, so wird dem Abgehenden ein Nachruf gewidmet, der die Überzeugung des Seminars über den Wert des abgegangenen Genossen zum Ausdrucke zu bringen hat.

Erwägt man nun alles, was soeben ausgeführt worden ist, so wird man wohl sagen dürfen, dafs ein pädagogisches Seminar innerhalb des akademischen Lebens eine ganz eigenartige Veranstaltung auch zur Charakterbildung ist, eine weit bessere sogar, als selbst eine von gutem Geiste beseelte studentische Verbindung, weil das pädagogische Seminar die Vorteile des Berufsseminars mit denen der akademischen Verbindung vereinigt und weil es deshalb auch die Apperzeptionskräfte ausnutzen kann, die in der Beziehung auf den zukünftigen Beruf liegen; denn dieser Gedanke an den zukünftigen Beruf ist in jedem Falle, auch wenn es sich nicht gerade um den Erziehungsberuf handelt, eine starke apperzipierende Kraft. In unserem Falle

kommt aber noch hinzu, dafs die Erziehungsaufgabe, wie wir schon erwähnt haben, auf den Erzieher selbst einen sehr energisch richtenden Einflufs ausübt und es von der Seminargemeinde gerade im Interesse der Erziehung fortwährend kontrolliert werden mufs, ob die einzelnen Erzieher diesen Einflufs auch in rechter Weise auf sich wirken lassen. Ein pädagogisches Seminar ist aber in dieser Beziehung nicht gleich zu setzen mit irgend einer anderen Seminargenossenschaft im akademischen Leben, die zufrieden sein darf, wenn der Einzelne die ihm zugewiesene wissenschaftliche Aufgabe gewissenhaft löst, und die sich sonst nicht viel um ihn zu bekümmern braucht. So genügsam wird ein pädagogisches Seminar nicht sein dürfen. Endlich soll nicht unerwähnt bleiben, dafs auch für diejenigen Bestrebungen, die sich die innere Erneuerung und Wiedergeburt der Gesellschaft zum Ziele gesetzt haben, eine gewissenhafte Erzieherthätigkeit in einem solchen pädagogischen Seminar die beste Vorübung ist, weil diese an sich schon viel Verwandtschaft hat mit jenem Helferdienste in den sozialen Nöten der Zeit.

6. Ergebnis der Erörterung. Wir glauben jetzt gezeigt zu haben, welcher Reichtum inneren Lebens und welche ausgezeichnete Gelegenheit zur Erwerbung einer gediegenen pädagogischen Vorbildung in einem pädagogischen Universitäts-Seminare nach seiner Aufgabe und seinem Berufe liegt, und es darf daher nunmehr wohl auch ausgesprochen werden, dafs in unserer gesamten Kultur geradezu ein wichtiges Glied fehlt, solange noch nicht an allen unseren Universitäten pädagogische Seminare der geschilderten Art errichtet sind. In einem erleuchteteren Zeitalter, als das unsere, wird man sich dereinst mit Erstaunen fragen, wie es denn hat kommen können, dafs eine so wichtige Seite der geistigen Kultur, wie die Lehrerbildung, sich noch am Ende des 19. Jahrhunderts zum gröfsten Teile so kümmerlich hat behelfen müssen, obwohl man einerseits seit dem Anfange dieses Jahrhunderts wissen konnte, was dieses Gebiet zu seiner Pflege erforderte, und obwohl andererseits die Veranstaltungen, die nötig sind, um das Bildungsgut von einer Generation auf die andere zu übertragen, die eingehendste Förderung schon aus dem rein materiellen Gesichtspunkte hätten beanspruchen dürfen, dafs »Unwissenheit die teuerste Sache im Lande«, dafs dagegen die Bildung, ganz abgesehen von ihrem idealen, unmittelbaren Werte, auch ein treffliches Rüstzeug für irdische Wirksamkeit, für das wirtschaftliche Fortkommen ist.

Man wendet nun wohl gegen die Forderung, dafs jede Universität ein solches Seminar haben solle, aufser dem, was schon an ver-

schiedenen Stellen unserer Schrift erörtert worden ist, noch manches andere ein. So: die Einrichtung solcher Seminare würde auch, wenn eine jede Universität ein solches Seminar erhielte, nicht das Bedürfnis decken (v. Gossler in der Denkschrift, Schiller). Daraus aber folgt, wie schon Vogt ganz richtig bemerkt hat, doch nicht, daſs man ihre Errichtung überhaupt unterlassen müſste. Auch der Einwand, es gäbe für so viele Seminare, als dann nötig sein würden, wenn das erste Jahr nach dem Staatsexamen durchgängig in einem pädagogischen Universitäts-Seminar absolviert werden müſste, nicht die geeigneten Männer als Leiter, ist nicht stichhaltig. Das mag für die Gegenwart wahr sein; aber für die Zukunft würde es an solchen Männern sicherlich nicht fehlen, wenn junge Leute wüſsten, daſs sie auch in diesem Berufe eine Zukunft vor sich hätten, um so weniger, als ja bereits die Gymnasial-Seminare wenigstens einigermaſsen das Interesse für pädagogische Studien rege erhalten. Wenn jetzt die Maſsregeln der deutschen Regierungen erkennen lieſsen, daſs man für die Zukunft nach und nach an allen Universitäten nicht nur pädagogische Lehrstühle zu errichten, sondern mit jedem solchen auch ein pädagogisches Seminar zu verbinden beabsichtigte, dann würden sich nach und nach für solche Aufgaben auch die Kräfte finden.

Wir können uns nach dem soeben Ausgeführten auch nicht mit der Ansicht von Bonitz befreunden, der sich gelegentlich einer Debatte, nachdem er zwei pädagogische Seminare aus dem Anfange unseres Jahrhunderts, das Bernhardische zu Berlin und das Herbartsche zu Königsberg, gerühmt hat, über pädagogische Seminarien im allgemeinen folgendermaſsen äuſsert: »sie hängen ausschlieſslich an der Bedeutung einer bestimmten Persönlichkeit und lassen sich nicht über dieselbe hinaus fortsetzen; sie bedürfen einer Autorisation durch öffentliche Namen und Einrichtungen nicht. Aber andererseits, wo man sie durch derlei Mittel glaubt herstellen zu sollen und zu können, wird man vielmehr einen schädlichen Mechanismus und pädagogische Klugrednerei pflegen, als wirklich tüchtige Lehrer bilden.« (Zeitschr. für öffentl. Gesundheitspfl., 1863.) Bonitz überschätzt hier den Einfluſs der Persönlichkeit und unterschätzt die Einwirkung der in einem rechten pädagogischen Seminar getroffenen Einrichtungen, er meint also mit dem englischen Sprichworte: non measures but men. Die Persönlichkeiten würden sich aber, wie wir soeben hervorhoben, nach und nach schon finden, und von den Einrichtungen denken wir nachgewiesen zu haben, daſs sie schon an sich etwas Wertvolles sind. Zugegeben ist ja, daſs eine energische Persönlichkeit einer Einrichtung mehr abzugewinnen wissen wird, als eine weniger energische.

Ferner hat die Ungewöhnlichkeit der Forderung manche ängstliche Gemüter abgeschreckt. Seither hatte fast noch keine einzige deutsche Universität ein solches Seminar, und nun sollen sie auf einmal an allen Universitäten errichtet werden! Aber man bedenke nur, dafs sich nicht nur bei allen Fakultäten, sondern auch fast in jeder Wissenschaft der Wunsch geltend macht, von der reinen Lehre aus schon auf der Universität eine Brücke zu schlagen zur Praxis und dafs diese Brücke schon in vielen Fällen sehr geschickt geschlagen ist. Es giebt seminaristische Einrichtungen unter dem Namen: Seminare, Übungen, Praktika, Laboratorien, Kliniken, Institute und ähnliche in allen Fakultäten, besonders zahlreich gerade in der philosophischen Fakultät. Und was anderen Wissenschaften recht ist, wird wohl auch der Pädagogik billig sein.

7. Gymnasial-Seminare in ihrem Verhältnisse zu pädagogischen Universitäts-Seminaren. Wenn wir uns soweit auf Grund sachlicher Erwägungen veranlafst sehen, für pädagogische Universitäts-Seminare einzutreten, so verfehlen wir uns andererseits doch nicht, dafs eine Einführung in die Praxis, wie sie ein pädagogisches Seminar geben kann, nicht für alle Naturen genügend sein würde. Je unverfälschter der rein ideale Charakter eines solchen pädagogischen Universitäts-Seminars zum Ausdruck kommt — und es liegt geradezu im Interesse der pädagogischen Bildung, dafs dies recht unverfälscht geschieht — um so gröfser wird der Abstand sein zwischen der Praxis, die aus diesem Ideal abgeleitet ist, und der Praxis unserer öffentlichen Schulen. Zwischen die Praxis des Ideals, wie das pädagogische Seminar sie bietet, und die gewöhnliche Praxis unserer höheren Schulen mufs daher noch eine Praxis eingeschaltet werden, die den idealen Zug der akademisch-pädagogischen Vorbildung soweit festhält, dafs sie den angehenden Lehrer durchgängig zur Begründung und Rechtfertigung aller Mafsregeln verpflichtet, die er als Erzieher trifft oder unterläfst, die also darauf angelegt ist, der eigentlichen Praxis an wissenschaftlich-pädagogischer Durchdringung soviel als möglich abzugewinnen, die sich aber doch gleichzeitig an die Praxis einer öffentlichen höheren Schule eng anschliefst; mit einem Worte das Ideal einer Praxis mufs eingeschaltet werden. Nun hat es ja stets Naturen gegeben und wird solche auch in Zukunft geben, die eines solchen Übergangsgliedes nicht bedürfen, sondern in genialer Anpassungsfähigkeit sich von der Praxis des pädagogischen Seminars aus gleich überall zurechtfinden; aber für den Durchschnitt wird ein solches Übergangsglied doch nötig sein, und es ist daher als ein Fortschritt in der Gestaltung der pädagogischen Vorbildung zu be-

zeichnen, dafs man jetzt in Preufsen und verschiedenen anderen deutschen Staaten sogenannte Gymnasial-Seminare eingerichtet hat. Der Grund aber, den Muff in seinem Aufsatze: Unser zweites Seminarjahr (Zeitschr. für Gym.-Wesen XLVI, 5) für die Einrichtung solcher Gymnasial-Seminare angiebt, dafs die Schule vor der Universität immer die Einführung in den lebendigen Organismus voraus habe, ist nicht anzuerkennen. Es kann so sein, es braucht aber nicht so zu sein. Auch die Seminarübungsschule, wie wir sie geschildert haben, ist ein lebendiger Organismus, lebendiger vielleicht, als manche öffentliche Schule. Es giebt auch hier alle Fächer, die verschiedensten Lehrer und mannigfaltigsten Vorbilder, einen zusammenhängenden, von Schritt zu Schritt vorschreitenden Unterricht, und auch hier nehmen im ernstesten Sinne des Wortes die grofsen Erziehungsfragen: Disziplin, persönlicher Einflufs, Verkehr mit den Schülern greifbare Gestalt an. Dafs also das Gymnasial-Seminar dank der ganzen Einrichtung einer Schule besseres leisten könne, als das Universitäts-Seminar, das mufs entschieden verneint werden, wenn damit gesagt werden soll, dafs der Grund hierfür in der gröfseren Vorzüglichkeit der Einrichtungen liege. Sie können beide recht Gutes und beide recht Schlechtes leisten; aber was die Hauptsache ist, sie sind beide für den Zweck einer richtigen pädagogischen Vorbildung unentbehrlich. Wenn es sich aber darum handelte, sich für eine der beiden Einrichtungen ausschliefslich zu entscheiden, so könnte man sogar eher das Gymnasial-Seminar fallen lassen, als das Universitäts-Seminar denn wer sich in der Volksschulerziehung zurechtfinden gelernt hat, der findet sich zur Not auch in den Erziehungsaufgaben der höheren Schule zurecht, wenn ihm nur sonst die nötigen fachwissenschaftlichen Kenntnisse nicht fehlen. Das haben zahlreiche Schüler des Stoyschen und des Zillerschen Seminars bewiesen. Noch nicht bewiesen ist aber, dafs jemand, der blofs die Praxis der öffentlichen höheren Schule kennen gelernt hat, sich auch in der Praxis der Volksschule zurechtfinden würde. Den weiteren Blick giebt das Studium im pädagogischen Universitäts-Seminar. Das sei zugleich auch gegen Schiller bemerkt, der ähnliche Ansichten vertritt.

Wenn nun aber auch die Einrichtung der Gymnasial-Seminare ein Fortschritt ist, so halten wir doch das für einen Fehler, dafs man geglaubt hat, damit auch die Frage nach der besten grundlegenden Vorbildung der zukünftigen Lehrer gelöst zu haben. Wenigstens hätte man doch neben den Gymnasial-Seminaren noch einige, zunächst vielleicht ganz wenige, pädagogische Universitäts-Seminare errichten sollen; dann wäre Wind und Sonne gleich verteilt gewesen, und dann hätte

man auch für eine spätere Beantwortung der Frage, ob die Vorbildung der Gymnasial-Seminare oder die der pädagogischen Universitäts-Seminare die vorzüglichere sei — einer Frage, die sich nicht so einfach durch Ignorierung aus der Welt schaffen läfst — Vergleichsmaterial zur Hand haben können. Gleichzeitig hätte man auch mit Errichtung von pädagogischen Universitäts-Seminaren Stätten geschaffen, an denen die künftigen Seminarlehrer, Seminardirektoren, Rektoren, Schuldirektoren, Kreis- und Bezirksschulinspektoren u. s. w. ihre pädagogische Vorbildung erwerben konnten; sie alle finden in Gymnasial-Seminaren ihre Nachübung nicht und ebensowenig an den allermeisten Universitäten. v. Sallwürk hat mit Recht hervorgehoben, wie es geradezu eine Lücke in unserm Bildungswesen ist, dafs die pädagogische Vorbildung für diese Arten des pädagogischen Berufes mehr oder weniger dem Zufalle überlassen bleibt; denn weder genügt für sie die blofse praktische Vorbildung in Volksschulen, Mittelschulen oder Seminaren, noch auch die blofse theoretische Vorbildung durch Vorlesungen auf der Universität, sondern für sie wäre erst recht eine Verbindung von theoretischer und praktischer Vorbildung, wie sie im pädagogischen Universitäts-Seminar geboten wird, am Platze. Dafs Anstalten, die von der Universität losgelöst sind, für eine grundlegende Vorbildung in dem Fache der höheren Lehrerbildung nicht das Höchste leisten können, wurde schon oben hervorgehoben. Trotzdem mufs natürlich eine Regierung daran festhalten, dafs Männer, die im praktischen Schuldienste stehen und unmittelbare Staatsbeamte sind oder wenigstens die Anschauungen der Staatsregierung berufsmäfsig zu vertreten haben, wie die Direktoren städtischer höherer Schulen, die Kandidaten auf Grund längerer Beobachtungen zu beurteilen haben sollen; das ist ganz gerechtfertigt, und darum war es nur konsequent, wenn Preufsen von seinen pädagogischen Seminaren für gelehrte Schulen die sechs neueren nicht in Universitätsstädte gelegt, oder, wie das Hallenser Seminar, aus der freien Luft der Universität in die etwas gespanntere einer reinen Verwaltungssphäre verpflanzt hat. Aber ebenso gerechtfertigt ist die Forderung, dafs der zukünftige Lehrer zunächst einmal kennen lernen soll, was auch in der Erziehungswissenschaft wissenschaftliche Konsequenz heifst und was eine Theorie alles leisten kann, wenn die Folgerungen recht sauber und vollständig aus ihr herausgeschält werden. Wenn man irgendwo von formaler Bildung reden dürfte, so wäre es vielleicht hier. Werden dagegen die jungen Leute unmittelbar nach ihrem fachwissenschaftlichen Examen sofort in eine öffentliche Schule hineingestellt, so gewinnen sie, auch wenn der Direktor und die Seminarlehrer noch

so tüchtig sind, in den allermeisten Fällen gar nicht die Höhe der Anschauung, die unbedingt nötig ist, wenn man der späteren Praxis mit wissenschaftlicher Unbefangenheit und Unabhängigkeit gegenüber stehen will. Zu diesem Grunde, der in der Natur der Lehrpläne und überhaupt der öffentlichen Praxis liegt, gesellt sich dann noch der schon oben erörterte, daſs der Direktor eines solchen Gymnasial-Seminars durchschnittlich gar nicht in der Lage ist, neben seinen mannigfaltigen und teilweise zerstreuenden Berufsgeschäften, denen ja doch pflichtmäſsig der Hauptteil seiner Kraft und seines Interesses gehören soll, sich in der Ausdehnung auf der Höhe der Wissenschaft zu halten, wie es für die erste Einführung junger Männer in die Praxis — gerade für die erste Einführung — gefordert werden muſs. Dieser erste Trunk müſste unverfälschte, nicht durch Kompromisse getrübte, idealste Wissenschaft und auch idealste Praxis sein, letztere vor allem in Bezug auf den Lehrplan.

8. Dauer der Studienzeit. Sollte der Vorschlag, der Ausbildung im Gymnasial-Seminar eine solche im pädagogischen Universitäts-Seminar vorangehen zu lassen — ein Vorschlag, der übrigens nicht zum erstenmale gemacht, aber hier zum erstenmale genauer begründet wird — Anklang finden, so würde sich damit die Bildungszeit des zukünftigen Lehrers höherer Schulen nicht erhöhen; denn das dem Gymnasialjahr folgende Probejahr dürfte dann getrost wegfallen, weil man nach zwei lediglich der pädagogischen Ausbildung gewidmeten Jahren vollständig in der Lage ist, beurteilen zu können, was ein Kandidat für die Zukunft zu leisten verspricht. Wohl aber könnte der Einwand gemacht werden, daſs eine Bildungszeit von 6 Jahren zu lang sei. Allein man erinnere sich, daſs ja auch die Bildungszeit des Mediziners nicht unter 6 Jahren beträgt und die Bildungszeit des Juristen sogar noch ein Jahr mehr. Auſserdem sollte allerdings der angehende Lehrer im Gymnasial-Seminar durchgängig, im pädagogischen Universitäts-Seminar wenigstens auszeichnungsweise remuneriert werden, so daſs die Kosten des Studiums sich bloſs auf 5, unter Umständen sogar bloſs auf 4 Jahre erstrecken würden.

Auf die Einrichtung der Gymnasial-Seminare näher einzugehen, liegt nicht in der Absicht dieser Schrift; insbesondere soll auch abgesehen werden von einer Erörterung der Frage, ob es gerechtfertigt ist, mit der pädagogischen Ausbildung aller Lehrer höherer Schulen vorwiegend Gymnasien zu betrauen. Hier kam es lediglich darauf an, nachzuweisen, daſs die pädagogische Ausbildung, wie sie das akademische Seminar gewährt, die unerläſsliche Voraussetzung ist für die weitere pädagogische Ausbildung im Gymnasial-Seminar. Uns scheint

das Höchste, was der zukünftige Erzieher für seine Berufsbildung zu fordern berechtigt ist, in einer Verbindung der beiden Einrichtungen geleistet werden zu können: ein erstes Jahr pädagogisches Studium im Universitäts-Seminar mit autonomer Übungsschule, ein zweites Jahr im Gymnasial-Seminar oder einem analogen, ebenfalls mit einer öffentlichen Schule verbundenen Seminar — dort die Praxis eines Ideals, hier das Ideal einer Praxis. Wer in seiner Studienzeit beides hat durchleben können, wird sich glücklich preisen dürfen.

Das Ziel des Geschichtsunterrichtes

Von

Dr. Erich Meyer, Eisenach

(Schlufs.)

II.

Wenn es den Menschen wirklich wesentlich von anderen Tieren unterscheidet, dafs er ein politisches Tier ist, ein staatenbildendes Lebewesen, das im stande ist, auf eine Reihe persönlicher Ansprüche im Interesse eines gedachten Ganzen zu verzichten, neben den Einzelindividuen noch Völkerindividuen zu schaffen, so beruht auf dem geschichtlichen Gedächtnis das Selbstbewufstsein dieser Völkerindividuen, wie auf der Kontinuität des Einzelgedächtnisses das persönliche Selbstbewufstsein des Einzelnen. Auf die funktionelle Abhängigkeit von Nationalbewufstsein und Geschichtsschreibung weist in diesem Sinne Schaefer a. a. O. hin: »Wo ein kräftiges nationales Leben ist, blüht auch die Geschichtsschreibung, in Zeiten nationalen Verfalles, kränkelt auch die Geschichtsschreibung.«

Diese Bemerkung gilt für die fruchttragenden oder verkümmernden Zweige des grofsen Baumes der Historiographie, an dessen Pflege und Veredlung ungezählte Menschen gearbeitet haben, aber nur für die Zweige. Wie sehen nun aber die Wurzeln aus, oder um noch weiter zurückzugehen, jenes Samenkorn, aus dem der Baum entstand? Kennten wir dieses, so wüfsten wir auch, wie die Frucht aussieht, die wir von dem Baume zu erwarten haben. Mit anderen Worten: Wie kommt der Mensch überhaupt darauf, Geschichte zu schreiben? Ist es nicht möglich, den Ausgangspunkt dieses Triebes aufzuzeigen und uns dadurch über die Stellung dieser Wissenschaft im Kreise menschlicher Geistesbethätigung aufzuklären?

Es scheint nun die Historiographie ein ganz hervorragendes Kennzeichen des Kulturmenschen. Für den Menschen im Naturzustande,

oder, wenn man das Wort nicht scheut, im Urzustande, ist nur die Gegenwart vorhanden, nur das gebieterische Wort, das sie redet, ist für das Ohr dieses Menschen verständlich, der Abgrund der Vergangenheit für ihn wirklich stumm. Die Toten sind für ihn tot; sie vermögen nicht belehrend noch warnend zu ihm zu reden: sein kurzes Gedächtnis, das in seiner nur auf das Allernächste gerichteten Beschränktheit kaum diesen Namen verdient, leiht ihnen keinen Mund, und sie selbst vermochten nicht überlebende Thaten zu thun, da auch ihre Bethätigung sich nur auf den Augenblick, solange er Gegenwart war, erstreckte. Damals gab es noch keine Geschichte, wie es noch heute bei den niedrigsten Völkern keine giebt, und wenn es anginge, sich den Menschen in einem durchaus kulturlosen Zustand vorzustellen, würde man in ihm den Keim eines historischen Sinnes, den Trieb zur Geschichtsschreibung nicht entdecken.

Sobald aber das erste Werkzeug erfunden war und sich selbst oder in einer Nachahmung vererbte, besonders sobald es anfing, sich kunstvoller zu gestalten, sobald erst der Sohn den Ast abschnitt und zur Waffe gestaltete, in den schon der Vater den Feuersteinsplitter einfügte und einwachsen liefs, sobald der Sohn den Acker des gestorbenen Vaters bebaute und die vom Vater errichtete Hütte oder eingerichtete Höhle bewohnte, war auch der erste Antrieb zur Pflege der Vergangenheitskunde, der Geschichte, gegeben. Sobald ein Stamm in irgend einer Form sefshaft wurde, das Leben des Sohnes sich wesentlich auf demselben Boden abwickelte, wie das des Vaters, war der Antrieb gegeben, eine Überlieferung zu pflegen, weil sie eine schätzenswerte Stütze der Lebensfürsorge [1]) abgab. Dieser mächtigste und ursprünglichste Antrieb zur Kulturentstehung und Kulturentwicklung half auch diesen Zweig der Kultur treiben. Wo jagte der Vater und wie jagte er? Wo und durch welche Umstände fand er seinen Untergang? Das war wert gewufst zu werden, weil es materielle Vorteile für den Kampf ums Dasein an die Hand gab.

An das Werkzeug knüpfen sich die Uranfänge des Begriffes von Eigentum und Besitz. Denn die Hütte ist ja auch nur ein zusammengesetzteres Werkzeug, den Unbilden der Witterung, den Gefahren seitens der wilden Tiere zu entgehen, sie ist auf ähnlichem Wege wie das Werkzeug aus Stein und Stab, aus dem für den augenblicklichen Gebrauch aufgesuchten oder gestalteten Schutze entstanden, sobald sich auch in dieser Beziehung die Gedanken vorsorgend auf die Zukunft

[1]) Diese Betrachtungen knüpfen an die Auffassungen an, die vertreten sind in »Lippert, Kulturgeschichte der Menschheit etc.«

richteten. Auch der Acker hat das mit dem Werkzeug gemein, dafs er durch Menschenhand umgestaltete und zwar im Hinblick auf die Zukunft umgestaltete Natur ist. Hütte und Acker aber überdauern das Werkzeug, das oft wohl gar mit dem Besitzer ins Grab wandern mufste, und dessen »Idee« allein sich vererbte, ihr Besitz ist auch ungleich kostbarer, endlich aber auch schwerer beweisbar. So wurde der sefshafte Mensch noch lebhafter angespornt, die Überlieferung der Vergangenheit ununterbrochen zu erhalten und gleichzeitig eroberte die Lebensfürsorge Zukunft und Vergangenheit für den Menschen, der ursprünglich nur ein Eintagsgeschöpf gewesen war, wie alle anderen Lebewesen.

War es also zunächst ein so einfacher Antrieb, der im Menschen den Sinn für das weckte, was wir auch heute noch Geschichte nennen, nämlich für das vor der Gegenwart Geschehene, was in ihr fühlbar nachwirkte und ihre Zustände erklärte, so wuchsen mit dem Umfange der Kultur diese Antriebe ins Zahllose und führten endlich zu den Anfängen der Geschichtsschreibung.

Wie jeder Einzelne, so hatten aber in noch hervorragenderem Mafse die Führenden im Volke ein Interesse an der Erhaltung der Überlieferung. Waren sie ja doch zumeist dadurch Führende geworden, dafs ihre Vorfahren Thaten gethan, die dank der ihnen innewohnenden Bedeutung sich in das Allgemeingedächtnis des Stammes eingeprägt hatten. Mit dem Schicksal des Führers aber verknüpfte sich, ja identifizierte sich das Schicksal des Stammes und für den Kampf ums Dasein, den dieser mit anderen Stämmen führte, war die Erhaltung der Stammesgeschichte wieder von Wichtigkeit. So sind vielfach die Könige die Geschichtskundigen oder doch die Geschichtsförderer für ihr Volk, wie die Väter für ihre Familien.

Alsdann, mit fortschreitender Arbeitsteilung oder infolge der Verschiebung der Machtverhältnisse übernimmt wohl die Priesterschaft die Bewahrung der für die Existenz des Stammes wichtigen Kunde der Vergangenheit. Die Mittel dieser Bewahrung waren sehr mannigfach noch ehe man von einer eigentlichen Historiographie reden kann. Das Herdfeuer im Stadtheiligtum der griechischen Kolonie, das seinerzeit aus der Mutterstadt mitgebracht, das sorgfältig erhalten oder durch ebendaher geholtes erneuert wird, ist selber ein Stückchen solcher Historiographie in rohester Form, eine Art Dokument, auf das sich die Rechtsansprüche der Pflanzstadt gegenüber der Mutterstadt stützten, das die Gegenwart mit der Vergangenheit verband.

Über die Entstehung des historischen Sinnes kann naturgemäfs keine Nachricht Auskunft geben. Will man derselben auf die Spur

kommen, so sind eben, wie im Vorangegangenen, psychologische Analyse und Studium des Naturmenschen hier die Wegführerinnen. Die Anfänge der Geschichtsschreibung aber müssen an den Hellenen studiert werden. Ursprünglich, ohne nachgeahmtes Vorbild, als unmittelbarer Trieb aus dem Urkeim des historischen Sinnes hervorgegangen, ist die griechische Historiographie die einzige, die in einem leicht übersichtlichen Zeitraume und in typischer Weise sämtliche Prinzipien dieser Kunst entwickelt und in Befolgung dieser Prinzipien auch das Höchste geleistet hat, was ihr unter ihren Entwicklungsbedingungen überhaupt möglich war.

Der bestimmte Zweck unserer Untersuchung legt uns hier Beschränkung auf. Man möchte wohl einmal eine »Geschichte der griechischen Historiographie« lesen, welche von den eben gewonnenen Gesichtspunkten ausginge und somit auf einem ganz anderen Standpunkt stände, als ihn Ulrici (Charakteristik der antiken Historiographie) in feinsinniger Weise vor etwa sechzig Jahren vertreten hat. Uns kommt es hier nur darauf an, einiges Licht auf die sich jedem Geschichtsfreunde aufdrängende Frage zu werfen: Wie kam es, dafs seit Jahrtausenden eine stattliche Reihe hervorragender und oft ganz aufserordentlicher Geister die ganze Lebenskraft diesem Geschäft widmeten, Geschichte zu schreiben, und was haben sie denn für die Menschheit damit leisten wollen, beziehentlich wirklich geleistet? Sind wir darüber zu einer Meinung gelangt, kann uns eine solche auch über die weitere Frage nicht mangeln: Was hat also der Geschichtsunterricht im Ganzen der Schule zu leisten?

Verweilen wir also zunächst noch bei der Entwicklung der griechischen Historiographie. Was ihre Anfänge betrifft, so haben die bekannten Stellen der Alten zu der Annahme verleitet, die Geschichte sei eine Tochter der Dichtkunst. Der Mangel dieser heute freilich durchaus noch nicht beseitigten Auffassung ist von Ulrici (a. a. O. S. 28) so ausreichend beleuchtet worden, dafs dieselbe einer erneuten Zurückweisung nicht bedarf. Man könnte nur Ulricis, sich mehr auf innere Gründe stützende Beweisführung durch die Bemerkung einleiten, dafs die Alten, deren Stellen man anführt, über das Verhältnis von Poesie und Historie nichts gewufst haben, sondern an jenen Stellen nur Vermutungen, Schlufsfolgerungen darbieten, neben welche die unsrigen gleichberechtigt treten können. Clemens Alexandrinus ist z. B. durch die stoffliche Übereinstimmung von Hesiod einerseits, Akusilaus und Eumelus andererseits dazu verführt worden, zu behaupten: die Logographen hätten ihr Leben darauf verwendet, die gefällige Poesie der älteren Dichter in öde Prosa umzuschreiben!

Allerdings standen Poesie und Historie bei den Griechen in einem nahen Verhältnis, wie noch heute bei uns und wie sie es der Natur der Sache nach müssen. Ohne eine mächtige Phantasie, die daraufhin geschult ist, subjektiv oder objektiv gegebene Einzelheiten zu einer im Innern des Menschen neu erstehenden und lebendigen organischen Einheit zusammenzufassen, wird weder ein grofses Dichterwerk noch ein grofses Geschichtswerk zu stande kommen. Dichtung und Geschichtsschreibung sind eben beides Künste, und erstere wurde nur früher geübt, weil sie mit Elementen schaffen kann, die in der inneren Welt des Künstlers sowie in seiner unmittelbaren Umgebung, man könnte sagen typisch und täglich geschehen. Die Geschichte dagegen will Seiendes aus nicht mehr Seiendem erklären, und letzteres ist für sie schlechterdings nicht mehr unmittelbar erfahrbar: an den im allgemeinen oder einzelnen Gedächtnis haftenden Erinnerungen an wirklich Geschehenes tastet sie sich rückwärts. Lücken in diesem Gedächtnis vermag sie nicht homogen auszufüllen, die künstlerischen Verstöfse der unschönen Wirklichkeit nicht zu beseitigen. Man mufs daher eher umgekehrt sagen, dafs die erzählende Dichtkunst aus dem Keim des historischen Sinnes entsprang, der von Anfang an ebenso mächtig nach Befriedigung verlangte, wie es in dem sozusagen schriftlosen und wissenschaftlosen Zeitalter unmöglich war, ihm diese Befriedigung auch nur einigermafsen ausreichend zu gewähren. Ein so hervorragend künstlerisch beanlagter Geist, wie der griechische, konnte bei dem Bilde, das die mangelhafte und nur aufs äufserliche gerichtete älteste Überlieferung von der Vergangenheit gewährte, nicht Ruhe finden, sowie noch viel später der nach organischer und künsterischer Einheit verlangende Sinn des Aristoteles der Dichtkunst vor der Historie den Vorzug giebt. Hob der Grieche an, von der Vergangenheit zu erzählen, so fing er auch unbewufst an, sie zu gestalten und umzugestalten und, unbekannt mit wissenschaftlicher Entsagung, das Unkünstlerische der Überlieferung zu beseitigen, die Lücken der Kenntnis aus dem Schatz der inneren Erfahrung auszufüllen. So entstanden Homers Gedichte und alles dem Ähnliche, was uns nicht oder nur unvollständig erhalten ist.

Aber bald begann in dem Kampfe, den die starke künstlerische und die gleichfalls mächtige Beanlagung der Hellenen für das Praktische und Thatsächliche führten, die letztere um Hilfe zu rufen. Jener nüchterne Milesier, der seinen Landsleuten so praktische und von dem Ausgange traurig gerechtfertigte Ratschläge gab, in denen sich die nüchterne Nichtachtung des Phantasiewertes der Dinge aussprach, folgte diesem Hilferuf. Wie Hekataeus uns selbst sagt, er-

schienen ihm die gangbaren, in dem unzuverlässigen Allgemeingedächtnis und in Gedichten lebenden Überlieferungen der Griechen thöricht, und beschlofs er, nach besten Kräften Licht in den poetischen Nebel zu bringen. Wir wissen wenig von seinem Werke, aber die sich auf einiges stützende Anschauung, dafs auch er sich von dem mythologischen Flitterwerk nicht ganz habe freimachen können, entspricht völlig der Erwartung, die man von einem solchen ersten Versuch einer wissenschaftlichen Expedition in das dunkle Land der Vergangenheit hinein tragen kann. Lehrreich für unsere Auffassung ist endlich auch der Titel seines Werkes: *Γενεαλογίαι*. Die Historiographie ist naturgemäfs, wie wir schon oben andeuteten, genealogisch. Auch wir, wenn wir von »der Vergangenheit« reden, sprechen nicht von einem Abstraktum, sondern von den Menschen, die zur Zeit unserer Väter und Vorväter waren und wirkten. Die natürlichen Perioden der Geschichte sind allerdings die Geschlechter.

In Hekataeus und den übrigen Logographen tritt uns so die erste Regung des historischen Sinnes entgegen, wie er sich von dem aus gleicher Wurzel entsprossenen poetischen Triebe differenziert: an der Hand der genealogischen Überlieferung sucht er das Wirkliche aus dem Berichteten loszulösen, die Vergangenheit für die Gegenwart zu erobern. Und dieses Amtes waltet ein eminent praktisch nüchterner, weitgereister in seiner Erkenntnis des Gegenwärtigen und Vorahnung des Künftigen über seinen sämtlichen Landsleuten stehender Mann.

Herodot wird einerseits an den Anfang einer neuen historiographischen Epoche gestellt, andererseits will man finden, dafs die durch Dionys von den Logographen gegebene Schilderung auch auf sein Werk passe. Er ist eben, wie jede historische Erscheinung erstes Glied einer und letztes Glied einer anderen Entwicklungsreihe, und wie überall, so war auch hier der Fortschritt kein ruckweiser. Der Fortschritt war grofs, er war, wie gleich gezeigt werden soll, ein ganz gewaltiger; aber auch die Schwierigkeiten, die sich dem vorwärtsdrängenden Menschengeist auf sachlichem und gedanklichem Gebiet, von aufsen her und von innen heraus entgegenstellten, waren in gleichem Mafse gewaltig: Beweis dafür allein schon der Umstand, dafs das Resultat dieses nur der einen Aufgabe ausschliefslich gewidmeten Menschenlebens in einem kleinen Bändchen zusammenstellbar ist, das gegenüber den langen Bändereihen moderner Historiker verschwindet.

In Herodot sind dieselben Elemente und derselbe Trieb mächtig, wie in seinen Vorgängern. Aber einerseits erbte er deren gesamte Erfahrung, fühlte er die Verpflichtung, sich reichere Hilfsmittel zu

verschaffen, andererseits hatte man in seiner politisch regsameren Zeit, in der die Einheit der hellenischen Welt sinnfälliger hervortrat, im allgemeinen besser gelernt, sich auf die Vergangenheit zu besinnen. Das Forschen ist ihm ein so wesentlicher Teil des historischen Amtes geworden, dafs er sein Werk eine »Forschung« (*ἱστορίη; ἱστορεῖν* bedeutet bei ihm forschen, fragen, nicht erzählen) nennt. Ein Blick auf das Leben dieses bewunderungswürdigen Geistes zeigt, wie ernst er diesen Teil seiner Arbeit nahm, ehe er an den zweiten derselben ging, die Darbietung (*ἀπόδεξις*).[1]

Am meisten beschäftigt er uns aber hier wegen des Zieles, das ihm klarer vor Augen stand, als seinen Vorgängern, und das er mit echt wissenschaftlicher Unermüdlichkeit durch sein ganzes Werk und sein ganzes Leben hindurch, was bei diesem Manne Eins ist, verfolgte. Er wollte, so sagt er uns, erforschen und darstellen, aus welchen Ursachen das entstanden sei, was im wesentlichen den Inhalt seiner Zeit ausmachte, nämlich den Kampf zwischen Hellenen und Persern. Sein Ziel ist also Erklärung der Gegenwart aus der Vergangenheit. Er weist es von vornherein zurück, sich auf diejenigen Ursachen einzulassen, die in das Dunkel der Sage gehüllt sind. Der Zusammenstofs der asiatischen Griechen mit Kroesus ist das älteste Ereignis, auf das er seinen forschenden Finger zu legen vermochte, und folgerichtig beginnt er mit einer Geschichte der Lyder. Ebenso ist es auch mit seinen übrigen Völkergeschichten, deren Einfügung man nicht episodenhaft nennen sollte, weil sich in dieser Bezeichnung ein Tadel verbirgt. Nicht weil er erzählungslustig ist, giebt er diese Geschichten, auch nicht, weil er seine mühsam gesammelten Kenntnisse durchaus unterbringen wollte — manche Stellen (wie I. 95, I. 177) beweisen uns, dafs er nur eine Auswahl des Erforschten bietet — vielmehr bringt er diese Volksgeschichten gerade an der Stelle, wo sie hingehören, nämlich da, wo sich die Geschichte des betreffenden Volkes mit der Allgemeingeschichte verflicht, der Leser der griechischen Geschichte, dem die Ereignisse der griechischen Welt erklärt werden sollten, nach ihnen fragen mufste.

So verdient er allerdings den Namen eines Vaters der Geschichte: er machte sie zur Wissenschaft und wies sie auf den Weg, der sie zum richtigen Ziele führte.

---

[1]) Die Anfangsworte seines Werkes lauten bekanntlich: *Ἡροδότου Ἁλικαρνησσέος ἱστορίης ἀπόδεξις ἥδε, ὡς μήτε τὰ γενόμενα ἐξ ἀνθρώπων τῷ χρόνῳ ἐξίτηλα γένηται, μήτε ἔργα μεγάλα τε καὶ θωμαστά, τὰ μὲν Ἕλλησι, τὰ δὲ βαρβάροισι ἀποδεχθέντα, ἀκλέα γένηται, τά τε ἄλλα καὶ δι' ἣν αἰτίην ἐπολέμησαν ἀλλήλοισι.*

Es ist dann ferner höchst bemerkenswert und für die pädagogischen Schlufsfolgerungen, die wir aus diesen Betrachtungen ziehen wollen, wichtig, dafs die Geschichtsschreibung, wie sie mit Herodot beginnt, gleich von Anfang an danach strebt, universell zu sein. Herodot will Allgemeingeschichte, Weltgeschichte, schreiben und kommt diesem Ziele sehr nahe. Man braucht heutzutage sich nicht mehr auf Erörterungen, wie sie Ulrici zur Zeit der philosophisch konstruierenden Weltgeschichte anstellte, einzulassen: in der das herodoteische Werk färbenden religiösen Idee wird man nicht mehr das Kriterium dafür suchen, ob er wirklich Weltgeschichte geschrieben hat oder nicht. Auch nicht darin, ob er eingesehen habe — was übrigens eine Einsicht von zweifelhaftem Werte ist — dafs alle Menschen Brüder seien, und endlich auch nicht darin, ob er alles das in den Lichtkreis seiner wissenschaftlichen Leuchte gebracht hat, was uns vom Standpunkte unseres Jahrhunderts aus als dessen würdig erscheinen könnte. Wir stehen sehr viel höher als er, 24 Jahrhundert höher und von dieser Höhe vermögen wir leichtlich über manche Scheidewand hinweg zu blicken, die für ihn allerdings noch geistigen Horizont bedeutete. Aber genau betrachtet ist das, was in einer um 450 geschriebenen Weltgeschichte stehen müfste, nur sehr wenig mehr und nur einiges weniger als das, was wir in Herodot finden. Alles Wesentliche enthält er, nämlich die Geschichte der Staaten, die fühlbar und nachweisbar dazu beigetragen haben, die griechische politische Welt in ihrer Eigenart zu gestalten, und die auch in Zukunft dazu beitragen mufsten. Auch bei uns fragt die Geschichtsschreibung erst dann nach dem Vorleben eines Volkes, wenn dasselbe auf unsere Welt fühlbar einzuwirken beginnt.

Ehe wir nunmehr auseinandersetzen können, welchen neuen Fortschritt der zweite grofse Historiker der Griechen, der dritte in unserer Reihe, bezeichnet, mufs eine Zwischenfrage zur Erledigung kommen, die den Zweck historischer Forschung sowie historischen Unterrichtes zu beleuchten dienen wird. Die Frage lautet: Welche spezifischen Leistungen erheben die Kunst der Geschichtsschreibung zum Range der Wissenschaft? Es ist dies ja diejenige Frage, die heute eifrig genug erörtert wird, mit deren Lösung die Existenzberechtigung der Geschichtsforschung in ihrer augenblicklich zu Recht bestehenden Form oder die Notwendigkeit ihrer Umgestaltung zusammenhängt (vergl. Lorenz, a. a. O. S. 141 u. o.) und sie ist, wie immer derartige Lebensfragen, nicht ganz einfach, sondern durchaus vielseitig. Versuchen wir es, ihr uns von einer durch unseren bisherigen Erörterungsgang anempfohlenen Seite zu nähern.

Jede Wissenschaft sucht, wie männiglich bekannt, entweder von der breiten Basis der Erfahrung zur Pyramidenspitze aufsteigend, oder indem sie die Kette ihrer Schlüsse an den Ring eines unverrückbar festen Grundsatzes anschmiedet und sich daran in die Tiefen der Erkenntnis hinabläfst, zur Aufstellung von Gesetzen zu gelangen. Erst wenn ihr dieses gelungen, hat sie ihre spezifische Arbeit geleistet. Das Wesen dieser so aufgefundenen Gesetze ist nun aber doch ihre Fähigkeit, für alle Zukunft irdischen oder kosmischen Geschehens voraussagen zu können, was unter diesen und jenen gegebenen Bedingungen eintreten mufs. Was wäre eine Astronomie, die nur im stande wäre, für jede Sekunde der Vergangenheit von x . 1000 Jahren die genaue Konstellation der Gestirne anzugeben, nicht aber zu sagen vermöchte, was morgen, ja was in der nächsten Sekunde am Himmel geschehen mufs. Was wäre sie viel anderes, als ein zweckloses Spiel menschlicher Geisteskräfte, dem wir mit dem gleichen Lächeln, nein mit dem gleichen schmerzlichen Bedauern zuschauen würden, wie jenem Irrsinnigen, der sein Leben damit verbrachte, Zahlen zu quadrieren, um nachher wieder die Quadratwurzel auszuziehen und an der Richtigkeit jedes einzelnen Resultates seine kindische Freude zu haben, da er nicht davon zu überzeugen war, dafs das immer so sein müfste, sondern sich vor dem Auftreten eines Exempels ängstigte, wo das Verfahren einmal nicht stimmen könnte. Dank ihrer prophetischen Kraft läfst die Astronomie den Menschen zum Himmel aufschauen mit einem Gefühl, das ihn erhebt, befriedet und sich willig in die Gesetzmäfsigkeit auf Erden fügen läfst, dank ihrer prophetischen Kraft leitet sie, warnt sie und schützt sie den Schiffer auf dem Meere. Was finge man mit einer Chemie an, die nur die Zusammensetzung bestehender, bereits gewordener Körper anzugeben, nur bereits abgelaufene Prozesse zu erklären vermöchte? Was mit einer Physik, die nicht zu verkünden wüfste, was in alle endlose Zukunft hinein bei jedem Fall, jedem Stofs, jeder Schwingung von Äther oder Luft eintreten mufs!

Voraussagen, darin liegt es! Nicht blofs die Vergangenheit, sondern auch die Zukunft uns unterthan machen. In jeder wahren Wissenschaft birgt sich eine prophetische Kraft, um derenwillen allein, wenn man genau zusieht, sie von den Menschen betrieben wird. Das dunkle Gefühl, das denjenigen Mann den Göttern ähnlich schätzen liefs:

ὃς ᾔδη τά τ' ἐόντα τά τ' ἐσσόμενα πρό τ' ἐόντα,

der unklare aber mächtige Drang, der den Astrologen und den Nekromanten beseelte, das wird heute im weitesten Sinne und in nie

geahnter Herrlichkeit durch die Wissenschaften befriedigt, das ist die Prophetie der Wissenschaft.

Liegt nun auch in der Geschichtswissenschaft eine solche prophetische Kraft?

Wir können mit dieser Frage zu der Entwicklung der griechischen Historiographie zurücklenken, unter deren Vertretern uns noch Thukydides beschäftigen sollte. Kennt er diese Kraft der Historiographie?

Wir hatten gesehen, wie die einfache Thätigkeit des Wiedergebens nach bestem Wissen und ehrlicher Auffassung ohne Zuthat, ja mit möglichstem Ausschlufs der Phantasie den Logographen auszeichnet. Die doppelte Thätigkeit der historisierenden Forschung und der gruppierenden, einheitlich anschauenden Gestaltung finden wir bei Herodot; bei den Logographen nur oder vorwiegend den Wunsch, die Vergangenheit zum gesicherten Besitztum der Gegenwart zu machen, bei dem zweiten aufserdem noch den Wunsch, die Gegenwart verständnisvoll aus den Elementen der Vergangenheit zu erklären. Bei Thukydides tritt nun wirklich ein Neues hinzu, während die alten Keime noch kraftvoller entwickelt sind, und dieses Neue, das er sucht, ist allerdings nichts anderes als jene oben so bezeichnete Prophetie seiner Wissenschaft.

Dieses Mannes Blick konnte allerdings nicht durch die Betrachtung von Vergangenheit und Gegenwart allein gefesselt werden. Aus seinem Vaterlande verwiesen, das Opfer kleinlicher Anschauungen, in seinen edelsten Hoffnungen betrogen, sieht er sich gleichsam vom Schicksal selbst seitwärts von den Ereignissen und aus seiner Zeit herausgestellt. Zu hochherzig, um seine vom Vaterland verschmähte Kraft nach dem traurigen Beispiele vieler Schicksalsgenossen gegen dieses Vaterland zu kehren, ist er doch auch zu sehr Mensch, um vergessen zu können, was sein Volk ihm gethan hat. Zu vornehm, um die Athener zu hassen, ist er doch zu stolz, um sie fernerhin zu lieben und mit eisiger Kälte schaut er ihrem heldenmütigen Ringen zu. Erschütternd wirkt auf den Leser die Ruhe, mit der er die Ereignisse der Gegenwart sich abspielen sieht. Sein Leben umspannt das seiner Vaterstadt, die er in ihrer reichsten Blüte gesehen und auf deren Trümmern er gestanden hat. Für einen Mann von solchem Charakter und solchem Schicksal sank die Bedeutung der kurzen Spanne Zeit, die wir Gegenwart heifsen. Nicht für ihren flüchtigen Genufs wollte er forschen und schreiben, sondern ein *κτῆμα ἐς ἀεί* schaffen. Wie er vom Anfang des Krieges an vorausgeschaut, welcher Zukunft Hellas entgegengehe, so lenkte er überhaupt seinen Blick

immer wieder auf die kommenden Generationen, und in der aus historischer Betrachtung gewonnenen Überzeugung, dafs in dem geschichtlichen Leben immer wieder die gleichen Faktoren ins Spiel treten, schrieb er für die Zukunft. All dieses sagen uns deutlich seine eignen, allgemein bekannten Worte.[1])

III.

Es ist im vorigen Abschnitte versucht worden, zunächst die Ansatzstelle des historischen Triebes an dem Wurzelstock der menschlichen Kultur aufzuzeigen, dann aber an einem konkreten Beispiele darzulegen, wie sich aus diesem Triebe eine Wissenschaft entwickeln konnte, die in wertvoller Weise zu der allgemeinen Kulturarbeit beigetragen hat und beiträgt. Dafs die hier gewonnenen Resultate grofser Zustimmung sicher sein dürfen, ersieht man aus vielen Stellen der von uns im ersten Teil herbeigezogenen Schriften, besonders aus der Zusammenstellung von Gutachten, die Martens auf Seite 12 und 13 seiner oben genannten Schrift gemacht hat. Es gilt nun noch, diese Resultate zu verwerten.

Lorenz giebt folgende Definition der Geschichte:

»Geschichte ist diejenige Erfahrungswissenschaft, welche die auf unsere staatlich gesellschaftlichen Zustände in bewufster Weise hinzielenden Handlungen der Menschen nach all ihren inneren und äufseren Gründen in zeitlicher Abfolge entwickelt und darstellt.« Ganz naturgemäfs und selbstverständlich schliefst sich uns an diese Definition die Frage: »Zu welchem Zweck entwickelt sie und stellt sie gerade dies dar?« Wir hoffen nunmehr bestimmt auch von Ottokar Lorenz nicht dahin mifsverstanden zu werden, als suchten wir nach einem aufserhalb der Geschichtswissenschaft liegenden Zweck. Wir fragen vielmehr, da sie eben eine Wissenschaft ist, nach ihrer spezifischen Leistung. Unsere Antwort lautet: »Die Geschichtswissenschaft giebt diese Darstellung, um gewisse Gesetze der Entwicklung[2])

---

[1]) I. 22: *ὅσοι δὲ βουλήσονται τῶν τε γενομένων τὸ σαφὲς σκοπεῖν καὶ τῶν μελλόντων ποτὲ αὖθις κατὰ τὸ ἀνθρώπινον τοιούτων καὶ παραπλησίων ἔσεσθαι ὠφέλιμα κρίνειν αὐτὰ ἀρκούντως ἕξει, κτῆμά τε ἐς ἀεὶ μᾶλλον ἢ ἀγώνισμα ἐς τὸ παραχρῆμα ἀκούειν σύγκειται.*

[2]) Der Ausdruck »Gesetze der Entwicklung« oder wie man auch sagt »historische Gesetze« steht in einem gewissen Mifskredit, weil er andere Erwartungen erregt, als der Natur der Sache nach erfüllt werden können. Dem Begriff »Gesetz« ist durch die sogenannten exakten Wissenschaften ein ganz besonderer Inhalt gegeben worden. Sie sind in der That viel günstiger daran, als die Geschichtswissenschaft. Die Fallgesetze sind ungemein einfach, sie treten an tausend sich täglich

zu finden, welche unter völliger Erklärung der Gegenwart die Zukunft voraussehen und eine derartige Meinung über ihre mögliche Gestaltung bilden lassen, die für die auf die Veränderung unserer staatlich gesellschaftlichen Zustände bewufst hinzielenden Handlungen bestimmend wirken kann.«

Hieraus ergiebt sich zunächst, dafs die Geschichtswissenschaft in hervorragender Weise lehrhaft und erzieherisch ist und man nicht mit Unrecht allseitig gerade von ihr eine besondere Förderung der neuen Bestrebungen erwartet. Wir wollen hier durchaus nicht denjenigen den Fehdehandschuh von neuem hinwerfen, welche die erzieherische Kraft der Mathematik und der Naturwissenschaften betonen. Dieselbe ist sicherlich vorhanden und von uns auch anderweitig zugestanden worden, aber geringer, als die der historischen Disziplin. Der allgemeine Ruf geht mit Recht nach einer Steigerung des historischen Sinnes und nicht nach einer solchen des mathematisch-naturwissenschaftlichen. Es ist natürlich für jedermann ein beruhigender Gedanke, dafs die Sicherheit unseres Lebens in Eisenbahn und Dampfschiff, in Tunneln und auf Brücken durch die naturwissenschaftlich-mathematischen Kenntnisse gewisser Leute gewährleistet ist, dafs die ganze bereits unentbehrlich gewordene Mannigfaltigkeit unseres modernen Lebens auf Anwendung eben dieser Kenntnisse beruht. Doch haben wir das richtige Gefühl, dafs diese Kenntnisse nur einer ganz bestimmten und der Zahl nach beschränkten Klasse von Menschen zu eignen brauchen, um alle der gleichen Segnungen teilhaftig werden zu lassen. Wir benutzen das Telephon täglich, ohne uns in unserer Menschenwürde dadurch beeinträchtigt zu fühlen, dafs wir doch eigentlich nichts davon verstehen. Dafs aber Verständnis der gegen-

wiederholenden Erscheinungen in Wirkung; sie sind mit Hilfe eines einfachen Apparates bequem zu studieren; ihre Nutzanwendung auf kommende Fälle ist mannigfach und sogar allgemein gebräuchlich (jeder wendet sie ja an, der vor einem Sprunge in sechs Meter Tiefe zurückscheut). So einfach, so drastisch sieht es mit den historischen Gesetzen nicht aus. Die Vorgänge, aus denen sie der Historiker gewinnt, sind ja nie, was man »reinliche Experimente« nennt, ihre Prüfung kann nicht nach Belieben künstlich wiederholt werden; die »inneren und äufseren Gründe« der Vorgänge sind mannigfaltig, verwickelt, wurzeln in den verschiedensten Bethätigungen des Menschengeistes; die »Imponderabilien«, die von der Naturwissenschaft glücklich abgethan sind, bleiben auf dem Gebiet menschlicher Handlung von eminenter Bedeutung. Kurz die historischen Gesetze müssen ganz anders aussehen als die naturwissenschaftlichen und es wäre ein Segen, wenn man wenigstens einen anderen sprachlichen Ausdruck für sie finden könnte. Wer sich dazu entschliefsen mag, könnte etwa »historische Erfahrungssätze« sagen und in ihnen das wissenschaftliche Resultat der historischen Forschung sehen.

wärtigen politischen Zustände und Einflufsnahme auf ihre Entwicklung Vorrecht eines besonderen und in der Zahl beschränkten Klasse sein solle, wird heute niemand mehr wünschen. Dafs die Siemens für uns erfinden und entdecken, ist uns nur erfreulich, und verehrend stehen alle vor Edison. Dafs aber Bismarck für uns politisch dachte, das hat man als eine unwürdige Bevormundung, als eine Entmündigung verschrieen, und am allgemeinen Wahlrecht hängen vielleicht gerade die am festesten, die die relativ geringste Bildung haben. Jeder ist eben überzeugt, dafs er ohne Verständnis der politischen Gegenwart und ohne einen irgendwie beschaffenen Einflufs auf die Gestaltung der politischen Zukunft durchaus nicht auskommen kann. Wie aber diese Kenntnis beschaffen sein mufs, wie sie zu gewinnen ist, wonach dieser Einflufs zu regeln, das suchen eben die Geschichtsforscher darzustellen. Sie kommen somit dem allgemeinsten Wissensbedürfnis entgegen, ihre Wissenschaft ist daher die lehrhafteste und erzieherischste in der That.

Und das ist sie, gleichviel wo sie an die Öffentlichkeit tritt, sei es in der Schule, der Universität, in kaufmännischen Vereinen oder im Familienkreise. Das rechte Vergnügen kann für den Historiker erst beginnen, sobald er mitzuteilen anfängt, und — das ist wohl Lorenz' Meinung in der angeführten Stelle — jede an richtiger Stelle gegebene historische Mitteilung ist eine Belehrung. Ein köstliches Beispiel dafür ist Maurenbrechers letztes Vermächtnis, seine Gründung des Deutschen Reiches: sie will belehren und erziehen. »Es giebt kaum einen historischen Stoff,« sagt er in seinem Vorwort, »aus dem soviel Belehrung politischer und historisch-politischer Art geschöpft werden kann, als gerade die Zeit der Begründung und Schöpfung des deutschen Reiches, in dem wir atmen und uns bewegen. Die neuerdings so oft verlautete Forderung, dafs bei Heranbildung der zukünftigen Geschlechter die Geschichte in dem Vordergrunde des allgemeinen Interesses stehen müfste, ist nach allen Seiten hin wohl begründet.«

Unsere Aufgabe ist durch die bisherigen Feststellungen aber noch nicht erledigt. Man hat gemeint, Ziel des Geschichtsunterrichtes — auf Schule und Universität — müsse eine gewisse Gesinnung sein: »Bürgersinn«, »Staatsbewufstsein«, »Nationalbewufstsein«, »Altruismus«. Aber wir haben schon gesehen, dafs diese Begriffe immer irgendwo auf Widerspruch stofsen und man kann wirklich nur in dem einen Punkt Einigkeit feststellen: es darf sich nicht um eine staatlich patentierte Gesinnung handeln. Eine solche Gesinnung könnte eines Tages doch nicht standhalten, ja sie könnte sogar dem Staat

selber unbequem werden. Gerade in den letzten Tagen des Jahres, wo wir dies schreiben, würde der Staat sich nicht entschliefsen können, Erziehung zu einer »konservativen Gesinnung« anzuempfehlen. Das ideale Ziel des historischen Unterrichtes mufs also wohl etwas anderes sein. Martens, der das Staatsbewufstsein empfiehlt, wird, wie uns seine Ausführungen vermuten lassen, dennoch zugeben, dafs wir unter Umständen egoistisch handeln müssen, um Segen zu schaffen; wir bekämen entsetzliche Durchschnittsnaturen, wenn niemand in bestimmten Perioden seines Lebens einmal nur an sich selbst denken dürfte. Nicht überall unterschiedslos sollen wir uns vor internationalen Bestrebungen, kosmopolitischen Hoffnungen und Anschauungen ängstlich auf den nationalen Standpunkt zurückziehen. Was soll uns also der Geschichtsunterricht liefern? Die Kriterien, wie wir in jedem gegebenen Falle zu denken und zu handeln haben. Wir sollen am Römer das Staatsbewufstsein schätzen und seine Leistungen werten lernen, wir sollen zugleich aber auch die Grenzen seiner Verwendbarkeit unter den heutigen Zuständen einsehen.[1] Das ist eben eine Seite des zu erzielenden historischen Sinnes.

Eine andere Seite desselben wird beleuchtet, wenn wir uns fragen, in welcher Weise diese mannigfaltigen Erfahrungssätze dem Menschen von seiner frühen Kindheit bis zu seiner Reife darzubieten sind. Von dieser Frage beschäftigt uns hier nur ein Teil: Wie müssen wir Lehrer verfahren, und wie mufs die Reife aussehen, bis zu der wir den Menschen auf der Schule zu bringen haben?

Ist man, wie augenscheinlich, darüber einig, dafs die von der Schule erwartete Mehrleistung nur erreicht werden kann, wenn man gewisse Gebiete der Geschichte einschränkt, so ist mit dem von uns aufgestellten Ziel des Geschichtsunterrichtes das Prinzip gegeben, nach welchem die notwendige Auswahl getroffen werden kann. Sieht man von der Vorstufe des eigentlichen Geschichtsunterrichtes ab, so können und müssen eben alle die Erscheinungen und Vorgänge ausgeschlossen werden, die in keinem lehrreichen und deutlichen Zusammenhange mit unserer Gegenwart stehen. Hier hat die Arbeit der Lehrpläne einzusetzen. Sie ist schwierig, aber nicht aussichtslos. Herodot hat uns, wie oben gezeigt, ein ganz brauchbares Muster dafür geliefert, Viel treffliches ist dafür aus Biedermanns Arbeiten zu lernen[2]) und einen Wegweiser enthalten auch die Worte Maurenbrechers, die sich

[1]) Vergl. Biedermann, In wie weit und wie etc. S. 18.

[2]) Biedermann: Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode. Derselbe: Deutsche Volks- und Kulturgeschichte für Schule und Haus.

an die oben angeführten Stellen anschliefsen: »Nichts wird dabei dringender verlangt, als die Kenntnis der jüngsten Vergangenheit, Klarheit über die letzten Vorgänge der eigenen Zeit.« Was nicht dazu dient, unsere Zeit zu begreifen, mufs angesichts der gewaltigen gestellten Aufgabe von dem Schulunterricht ausgeschlossen werden, was aber wesentlich dazu dient, mufs geboten werden. Damit ist die chinesische Geschichte ausgeschlossen, die griechische und römische aber für jeden Einsichtigen gerettet.

Wer aber meint, dafs man bei dieser ausscheidenden Arbeit doch auf Stellen stofsen könnte, wo ein Streit entbrennen müfste, dem wird seine Besorgnis vielleicht durch das Letzte genommen, was wir noch über das Ziel des Geschichtsunterrichtes auf der Schule zu sagen haben.

Was wir im Laufe der Schuljahre beizubringen vermögen, ist allerdings immerhin recht wenig, wir brauchen es noch nicht einmal gegen die Unermefslichkeit des Wissens überhaupt, sondern nur gegen das eigne bescheidene Wissen zu messen. Wir können uns aber trösten, wenn es uns gelungen ist, unseren Schülern neben einem gewissen Mafs von Kenntnissen den rechten historischen Wissensdurst auf den Lebensweg mitzugeben. Mögen sie auch manches sogar noch von ihren positiven Kenntnissen verlieren, wenn sie diesen nur behalten. Die Erziehung dieser Kraft wird auch im Geschichtsunterricht das Wesentliche sein. Ist ihnen auf Schritt und Tritt der historischen Belehrung stets dasselbe vorgeführt worden; wie ein ununterbrochener Zusammenhang zwischen den Ereignissen besteht, wie jede politische Handlung nach vor- und rückwärts in Zukunft und Vergangenheit hineingreift; ist das Typische, das Vorbildliche früherer Zustände immer in das rechte Licht gerückt worden, haben an allen geeigneten Stellen Vorblicke und Durchblicke auf die heutige Zeit stattgefunden und ist in der abschliefsenden Klasse das Ganze dann mit einem deutlichen Bild unserer Zeit gekrönt worden — alsdann wird der Unterricht das Wesentliche erreicht haben: der Wunsch nach weiterer Belehrung wird da sein, das Gefühl der Verpflichtung, diese Belehrung zu suchen, die Freude an der mit den Kenntnissen wachsenden politischen Sicherheit — kurz, wenn wir nicht irren: historischer Sinn und historisches Interesse. Es ist dann mit Bestimmtheit zu erwarten, dafs jeder Student historische Vorlesungen hören wird, und die Klagen über das Fehlen von Juristen, Medizinern etc. in solchen Vorlesungen aufhören. Thatsache ist, dafs diejenigen, die schlechten Geschichtsunterricht auf der Schule hatten, gar kein Bedürfnis nach historischen Kollegs zeigen, und umgekehrt. Bei den Lehrern liefse sich auch noch ein gelinder Druck durch das Examen

ausüben. Jetzt mufs man bekanntlich seine allgemeine Bildung auch durch eine Religionsprüfung erweisen. Schreiber dieses hatte bei der einen Hälfte der ihm gestellten Fragen stets die Bemerkung auf der Zunge: dafs ihm Dinge abgefragt wurden, deren Kenntnis ihm schon im Abiturientenzeugnis bescheinigt sei, und als er dann meinte, nun würde man ihn Theologica fragen, die er am Ende wirklich nicht wissen könnte, da wurde er Dinge gefragt, die ihm eigentlich in sein bald darauf abzulegendes historisches Examen zu gehören schienen, von denen er aber überzeugt war, dafs sie seine mathematisch-naturwissenschaftlichen oder neusprachlichen Freunde niemals gewufst hätten, auch nicht zu wissen brauchten. Warum nicht dafür lieber ein Geschichtsexamen einführen, in dem der künftige Jugenderzieher, gleichviel aus welchem Spezialfach, seine historische Kenntnis der Gegenwart nachweisen müfste? Die »Examenangst«, dafs man einmal gefragt werden könne, wie Heinrich der Löwe und die Königin Victoria zusammenhingen, oder wer den Reichskanzler ernenne, oder was man vom Gefecht bei Eckernförde wisse — diese Examenangst wäre ganz heilsam — heilsamer als die Angst, man könne die Klassen des Servius untereinanderbringen, oder die Zahlen der messenischen Kriege vergessen haben.

Wie man aber den Geschichtsunterricht auf der Schule in der zuletzt bezeichneten Weise gestalten könne, das wissen wir Pädagogen bereits lange und können uns mit wenigen, uns wohl vertrauten Worten »Reihenbildung«, »Immanente Repetition« etc. darüber verständigen.



B Mitteilungen

1. Verein für wissenschaftliche Pädagogik

(Hauptversammlung zu Pfingsten 1894 in Altenburg.)

Nach der Vorversammlung, welche am 14. Mai abends im Wettiner Hof stattfand, gelangten am 15. Mai folgende Arbeiten des XXVI. Jahrbuches zur Verhandlung: 1. Thrändorf, Die Neuzeit in der Schulkirchengeschichte. 2. Vogt, Ottokar Lorenz über den Geschichtsunterricht. 3. Capesius, Ein Lehrgang aus Chemie auf geschichtlicher Basis. 4. Löwe, Die Stellung des Gesangunterrichts zur Ästhetik und Kulturgeschichte. Am 16. Mai wurden besprochen: 1. Mehl, Pflege und Erziehung der Verwaisten. 2. Capesius, Zu Dr. K. Langes Ausführungen über das kulturgeschichtliche Prinzip beim Unterricht. 3. Rein, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. 4. Barth, Die Gliederung der Großstädte. 5. Just, Der Wechsel der Stimmung im Gemütsleben des Kindes. 6. Bergemann, Ein neues System der Pädagogik.

Die Versammlung war von etwa 140 Teilnehmern besucht. Am ersten Tage nahm an den Verhandlungen über die Stoffe aus der neuesten Kirchengeschichte von Nichtmitgliedern Generalsuperintendent Rogge teil. Den Verhandlungen des zweiten Tages wohnte Prinz Moritz von Sachsen-Altenburg und Oberbürgermeister Ofswald bei.

I. Verhandlungstag.

Zu 1. Die Versammlung erklärt sich mit den Ausführungen Thrändorfs im wesentlichen einverstanden. Dafs es in erster Linie darauf ankomme, durch die Stoffe der Kirchengeschichte unseres Jahrhunderts auf das Gemüt der heranwachsenden Jugend der höheren Schulen zu wirken und nicht in ihnen ein Wissen anzuhäufen, das in Prüfungen nachgewiesen werden soll, wird allgemein anerkannt. Andererseits ist für die Bildung des Charakters und für das Verständnis der gegenwärtigen verwickelten Verhältnisse auf dem Gebiete der Kirchengeschichte ein bestimmtes Mafs positiven Wissens unentbehrlich. Dieses Wissen einzig auf die Bibel zu gründen, wie Geh. Rat Wiese in einem an Thrändorf gerichteten Brief fordert, um nicht Zwist und Hader durch die Betrachtung moderner Erscheinungen in die jugendlichen Gemüter hineinzutragen, kann nicht gebilligt werden. Die reifere Jugend läfst sich vom öffentlichen Leben, in welches sie über kurz oder lang selbstthätig eingreifen

soll, nicht absperren. Tritt dieses nach der Schulzeit unvermittelt an dieselbe heran, so steht sie schwankend und unschlüssig vor wichtigen Fragen zum eignen Schaden und zum Schaden der christlichen Gemeinde. Denn die auf die Bibelkenntnis gegründeten Wahrheiten auf gegenwärtige Verhältnisse zu übertragen ist weit schwieriger, als es für den Augenblick erscheinen mag. Dazu gehört vielseitige und vom einsichtigen Lehrer geleitete Übung. Darum wird von einer Seite geradezu der Vorschlag gemacht, schon die Schüler nach Möglichkeit in das Gemeindeleben einzuführen, etwa durch den Besuch der hierfür besonders geeigneten Brüdergemeinden. Da dies aber mit äufseren Hindernissen verbunden ist, so ist den Schülern zum mindesten ein reiches konkretes Material über das christliche Gemeindeleben der Gegenwart zu bieten, um sie an ein phantasiemäfsiges Handeln in derlei Fragen zu gewöhnen. Selbstverständlich ist dabei, dafs rein dogmatische Streitfragen so viel als möglich vom Unterrichte auszuschliefsen sind und einer positiv aufbauenden Art der Behandlung der weiteste Spielraum zu gewähren ist. So wird auch Streit und Hader von der Schule ferngehalten. Ob sich aber dieser schwierige Stoff ganz objektiv darstellen lasse, wird stark bezweifelt. Dies gilt auch besonders von den wirtschaftlichen Fragen der Gegenwart, die Thrändorf mit in seine Betrachtungen zieht, und zwar mit Recht, wie die Versammlung zugiebt. Die Präparationen, welche Thrändorf im nächsten Jahre zu geben verspricht, werden erkennen lassen, wie weit bei einem festen Standpunkt des Lehrers in diesen Fragen das subjektive Moment nicht zu vermeiden sein wird. Hauptsache bleibt indes, dafs die Urteile nicht in dogmatischer Weise den Schülern aufgedrängt, sondern von ihnen auf Grund thatsächlich vorliegender Verhältnisse durch richtiges Reflektieren gewonnen werden sollen. In den Schülern einen festen, abgeschlossenen Standpunkt zu erzeugen, kann erst Aufgabe des Lebens sein; in der Schule handelt es sich um die Bereitung einer sicheren Grundlage für denselben. — Die beiden von Thrändorf gewählten typischen Beispiele: Wichern und Schleiermacher finden ebenso die Zustimmung der Versammlung. Dafs Schleiermacher unterrichtlich schwer zu behandeln sei, giebt Thrändorf zu. Besonders gilt dies, wie von P. Flügel hervorgehoben wird, von der Beantwortung der Frage: Wie ist es möglich, alles dem Christen Hohe und Edle — Gott, Freiheit, Unsterblichkeit — zu leugnen und doch auf die Zuhörer gerade im Sinne derselben Güter mit solcher Gewalt zu wirken; oder kurz ausgedrückt: im Kopfe ein Heide, im Herzen aber ein Christ zu sein? Dennoch will Thrändorf auf die Darstellung des Lebens und der Lehre Schleiermachers nicht verzichten; denn wie Wichern ein typisches Beispiel christlicher Werkthätigkeit ist, so ist Schleiermacher der Mittelpunkt, von welchem in unserem Jahrhundert die wichtigsten theoretischen Anschauungen über das religiöse Leben ihren Ausgang genommen haben. Ohne ihn zu kennen, sind letztere nicht zu verstehen. Und ihn verstehen lernen heifst noch nicht, ihn den Schülern als Muster zur Nachahmung zu empfehlen.

Zu 2. In den Verhandlungen über dieses Thema wird der in Herbartschen Kreisen allgemein vertretene Standpunkt der Auffassung von Prof. Lorenz gegenüber betont: das Wissensziel ist auch in der Geschichte abhängig vom Willensziel. Die Vertreter der Fachwissenschaften können wohl angeben, was zu erreichen wünschenswert sei; was möglich ist, kann allein die Pädagogik auf Grundlage der Psychologie bestimmen. Darum ist man mit der Zurückweisung des Standpunktes, der die pädagogischen und methodischen Forderungen einfach ignoriert und nur von fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten aus die Ziele bestimmen will, einverstanden.

Zu 3. Besonders betont wird in dieser Arbeit der Versuch, auch in der Chemie das historische Prinzip bei Festsetzung der Stoffeinheiten zu befolgen. Der Vorsitzende findet indes, daſs die in der Arbeit vorgenommene Stoffauswahl mit den theoretischen Auseinandersetzungen nicht genau im Einklange stehe. Direktor Barth wünscht eine innigere Verbindung der einzelnen Zweige der Naturwissenschaften und weist in dieser Beziehung auf das Lehrbuch von Seydel, Prof. Lazarus auf das von Edelweis hin. Eine Behandlung der Frage in einer der nächsten Versammlungen wird in Aussicht gestellt.

Zu 4. Obwohl die Lösche Arbeit es in erster Linie mit dem Gesange zu thun hat, so bietet sie auch dem Lehrer des deutschen Unterrichtes, des Zeichnens, der Naturkunde vielseitige Anregung, weil sie in ihrem prinzipiellen Teil die Frage nach dem Ästhetischen überhaupt und dessen Verhältnis zum Ethischen erörtert. Zum erstenmale sind dabei die Theorieen der Zimmermannschen Formalästhetik in so eingehender Weise auf die Praxis übertragen worden. Würde man auch andere Fächer unter diesem Gesichtspunkte durcharbeiten, so würde sich neben die ihres ethischen Gehaltes wegen zusammengehörigen Fächer eine Reihe jener Unterrichtsgegenstände stellen lassen, denen das ästhetische Moment konzentrierend zu Grunde liegt, was den Wert der Fächer für den erziehlichen Einfluſs zu erhöhen geeignet ist. Doch wurde vor einer Vermengung des Ethischen mit dem Ästhetischen gewarnt. Wohl beruhen beide auf der ursprünglichen und spontanen Beurteilung von Verhältnissen, aber der Inhalt der letzteren ist so verschiedenartig, daſs man sich vor einer Gleichstellung hüten muſs. Das zweite wesentlich neue Moment der Arbeit wird in der Anwendung des historischen Prinzips auch auf den Gesangunterricht gefunden. Auch hier vermag durch seine Berücksichtigung eine tiefere nationale Bildung, beruhend auf dem Verständnis der Entwicklung dieser Seite des gemütlichen Lebens, erzielt werden. Nicht einigen konnte man sich auf der Versammlung über die Auffassung einiger Fragen; so über den Wert farbiger Tafeln als Veranschaulichungsmittel der Töne, über das Vorsingen des ganzen Liedes seitens des Lehrers als »Ziel« der Behandlung und besonders über die Frage, ob die Vertrautheit mit der absoluten Tonhöhe und deren sichere Beherrschung als unbedingte Erfordernis wahrer musikalischer Bildung anzusehen sei. Daher sollen in den Erläuterungen zum Jahrbuche hierüber und über einige andere Fragen seitens des Verfassers der Arbeit und des Direktor Helm weitere Zusätze gemacht werden.

II. Verhandlungstag.

Zu 1. Die Hauptfrage in dieser Abhandlung, nämlich ob Familien- oder ob Anstaltserziehung für Verwaiste das Richtigere sei, wird dahin beantwortet, daſs an Stelle des Entweder-oder ein Sowohl-als auch zu setzen sei. Beide weisen Schattenseiten, aber auch entschiedene Vorteile auf. Liegt die Familienerziehung noch im argen, was indes allgemein nicht behauptet werden kann, so müſsten die Familien selbst erst zu einer edleren Auffassung der Angelegenheit erzogen werden. Ist dagegen die Anstaltserziehung vielfach mit Mängeln behaftet, so müſste ihr durch Beschränkung der Zöglingszahl ein familienhafter Charakter gegeben werden. Beides sind indes in erster Linie wirtschaftliche Fragen. Ohne eingreifende wirtschaftliche Reformen ist die obige Frage nicht gründlich zu lösen.

Zu 2. Aus brieflichen Mitteilungen des Direktor Lange zu dieser Abhandlung geht hervor, daſs zwischen seiner Auffassung des kulturhistorischen Prinzips und der Capesius' ein wesentlicher Unterschied nicht bestehe. Daſs die Erziehung den durch die Entwicklungsgeschichte vorgezeichneten Weg in allen Einzelheiten

durchmachen solle, verlangt heute niemand mehr. Als wesentliches Ergebnis der Frage ist die historische Betrachtungsweise, wie sie sich immer mehr und mehr in der Methodik geltend macht, zu bezeichnen. Die seit 1889 bestehende Differenz erscheint so im wesentlichen beigelegt.

Zu 3. Dafs durch die Besprechung des Langeschen Buches auf dieses und auf die Frage der künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend mit Nachdruck hingewiesen worden ist, wird beifällig anerkannt. Hervorgehoben wird als Verdienst Langes, dafs er zum erstenmal zeige, wie es nicht nur notwendig, sondern auch möglich sei, in geschlossener Weise vom ersten Kindesalter an bis zum Abschlufs der Studien auf der Universität die künstlerische Genufsfähigkeit zu bilden und mit ihr eine Veredlung des Charakters herbeizuführen. Zum Vorwurf wird ihm gemacht, dafs er seine Forderungen aus vorwiegend wirtschaftlichem Interesse ableite, an der Bildung nur einen verschwindenden Bruchteil des deutschen Volkes teilnehmen lasse und in einseitiger Weise nur die bildende Kunst berücksichtige. Im einzelnen wird die schroffe Verurteilung der Lektüre Laokoons nicht gebilligt und eine tiefere Anwendung des künstlerischen Gesichtspunktes auf den Handarbeitsunterricht gewünscht. Die Verwerfung des historischen Ganges im Zeichenunterrichte aus rein technischen Gründen sei darum nicht gerechtfertigt, weil Lange selbst dem Anschauungskursus eine wichtigere Rolle zuschreibt als dem der Darstellung.

Zu 4. Im Verlaufe der Erörterungen über diesen Gegenstand stellt sich immer mehr und mehr als wichtigstes Hindernis für die Ausführbarkeit der angeregten Idee einer Gliederung der Grofsstädte in kleine Gemeinden der Kostenpunkt heraus. Dem Gedanken einer Verinnerlichung des Lebens, welche auch ein reges Interesse für Schul- und Erziehungsfragen, besonders für die Erziehung der Jugend im nachschulpflichtigen Alter, zur Folge haben würde, stehen alle sympathisch gegenüber. Über die Mittel zur Ausführung der gemachten Vorschläge gehen aber die Meinungen auseinander. Auch wird nicht allgemein anerkannt, dafs die Umgestaltung der wirtschaftlichen Verhältnisse im grofsen Aufgabe des Vereines und der Schule überhaupt sei; sie gehört in das Gebiet der Sozialpolitik. Doch soll im kleinen, etwa in Form der Schrebervereine, jetzt schon nach Kräften für eine spätere Umgestaltung vorgearbeitet werden.

Zu 5. Dieses Kapitel aus einem im Drucke befindlichen Werke Dir. Justs über das Gefühlsleben des Kindes fand in erster Linie wegen der reichen Beispielsammlung über den Wechsel in der kindlichen Gemütsstimmung Anklang. Den Einwand, dafs mehr Beispiele aus dem Schulleben genommen werden sollten, liefs Dir. Just nur zum Teil gelten, da es ihm in erster Linie darauf ankam, klassische Beispiele (Jugenderinnerungen hervorragender Männer) zu geben. Diese Nachrichten müsse man indes, so wurde eingewendet, mit Vorsicht benutzen, da sie im Spiegel der Erinnerung wohl manche Änderung erfahren haben, verglichen mit ihrem thatsächlichen Verlaufe in der Jugend. Ferner wurde eine ausgiebigere Berücksichtigung der physiologischen Psychologie allgemein gefordert, das Hineinziehen der pathologischen Erscheinungen auf diesem Gebiete dagegen abgelehnt. Erst das gesetzmäfsige Planetensystem, dann die Irrwege der Kometen! Noch sei hervorgehoben, dafs Dir. Just mit dem genannten Buche auch dem Elternhause, besonders den Müttern einen Dienst erweisen wollte; daher er auch von einer schwierigeren Form der Darstellung abgesehen habe.

Zu 6. Die Arbeit von Dr. Bergemann wurde wegen Mangel an Zeit von der Tagesordnung abgesetzt. Nur der Vorsitzende verurteilte dieselbe mit wenig Worten, sich die Begründung des Urteils in den Erläuterungen vorbehaltend.

Neben den Hauptversammlungen wurde in 2 Nebenversammlungen verhandelt über die Bestrebungen und Erfolge der Vereinigung der Freunde der freien Schulgemeinde (Ref. Dir. Barth), und über die zu Ostern in Erfurt angeregte Angelegenheit der Errichtung einer Thüringer Lehrstätte für Arbeitsunterricht (Ref. Dr. O. W. Beyer).

Für die freundliche Aufnahme und die Bereitung heiterer Stunden nach angestrengter Arbeit gebührt den Altenburger Lehrern voller Dank.

Die nächste Versammlung findet zu Pfingsten des nächsten Jahres in Eisenach oder Würzburg statt. —lz.

---

2. Vom amerikanischen Erziehungswesen

Von Dr. **Van-Liew** in Normal, Illinois

Zu fast keiner sonstigen Zeit hat das Erziehungswesen der Vereinigten Staaten von Amerika einen so äufserst regen und zugleich unruhigen Zustand gezeigt wie heutzutage. Ohne Zweifel befinden sich alle Erziehungsgebiete in einer Zeit des Übergangs von dem unvollkommenen, unbefriedigenden Alten zu einem idealisierten, aber noch unbestimmten Neuen. Das Ideal einer Demokratie fordert vor allem ein charaktervolles, einsichtsvolles Volk und gerade deshalb ist die erzieherische Aufgabe der Vereinigten Staaten keine geringe. Man ziehe ferner in Betracht, es müssen die Kinder fast aller Nationen und aller Religionen zu einer gewissermafsen homogenen Nationalität auferzogen werden, und jene Aufgabe erscheint geradezu ungeheuer zu sein. Wie in Europa, so häufen sich auch in Amerika gegenwärtig die sozialen und politischen Probleme; hier wie dort mufs die Erziehung im breitesten Sinne das Hauptsächlichste zur Lösung derselben beitragen. Die Erziehung befindet sich also in einer Übergangszeit; natürlicherweise spielt sich heute auf diesem Gebiet ein gesunder, wenn auch oft heftiger Meinungskampf ab; verschiedene Mafsnahmen und Standpunkte werden vorgeschlagen, worunter sich die pädagogischen Ideen Herbarts in ihrer heutigen Gestaltung erhalten und verbreiten.

Vielleicht in keinem anderen Staate wie in Illinois haben diese Ideen eine so allgemeine und ernsthafte Verbreitung gefunden. Dies haben die Versammlungen des »Schoolmasters-Club« von Illinois seit anderthalb Jahren bezeugt. Der Schoolmaster-Club besteht aus den bekanntesten Erziehern des Staates, die sich zweimal jährlich versammeln. Die drei letzten Versammlungen wurden ausschliefslich dem Problem der Konzentration gewidmet. Zwei dieser Diskussionen führten die Gebrüder Dr. C. A. und Dr. F. M. Mc Murry, eine dritte der bekannte Professor F. A. Parker, der seit Jahren neue Bahnen eingeschlagen hat, und, auf ganz anderem Wege als die Herbartianer, zur Idee einer gewissen Konzentration gekommen ist. Wiederholt hat der sogenannte Oberst (er war früher während des Bürgerkriegs Militäroffizier, steht zur Zeit an der Spitze eines Lehrerseminars, der Normalschule von Cook County, worin sich Chicago befindet) die pädagogische Welt erschüttert, wenn seine Ideen auch manchmal nicht ohne Recht für übertrieben und utopisch galten. Um der Vergleichung willen verdient deshalb sein Konzentrationsplan unsere Aufmerksamkeit. Nicht immer hat er sich klar auszudrücken verstanden; am besten vielleicht läfst sich sein Plan zum Teil darstellen durch die Thesen, die er vor dem »Schoolmasters-Club« am 7. und 8. Oktober 1893 verteidigte. Sie lauten:

I. Der einzige Beweggrund alles Studiums ist, sich eine Kenntnis der göttlichen Gesetze zu erwerben. a) Alle Materie und aller Geist sind einem stetigen Wechsel

unterworfen; alles Studium ist ein Forschen nach Veränderungen des Geistes und der organischen und anorganischen Materie. b) Alle Veränderungen sind die Wirkungen aller effizienten Energie; Energie ist dem Geiste durch Materie offenbart. c) Diejenigen Fächer, die Gesetze einschliefsen, sind: Mineralogie, Geologie, Geographie, Meteorologie, Astronomie, Physik, Chemie, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Ethnologie und Geschichte.

II. Das Studium der Form ist dem Studium aller Fächer innerlich; deshalb bieten die Central(Kenntnis)fächer dem Lerner reichliche Gelegenheiten dar, sich einer genügenden Kenntnis der Form zu bemächtigen. a) Form ist die höchste Offenbarung der Energie; deshalb können die Gesetze der Energie nur mittelst einer Kenntnis der Form erforscht werden.

III. Eine genügende Elementarkenntnis des Rechnens kann durch das Studium der Centralfächer erworben werden. Rechnen ist allem erziehenden Unterricht innerlich.

IV. Eine adäquate Geisteskraft der Aufmerksamkeit kann durch ihre Konzentration auf (hier eigentlich Vertiefung in) die Centralfächer entwickelt werden. Die Arten der Aufmerksamkeit sind Anschauung, das Hören der Sprache und Lesen.

V. Adäquate Fertigkeit in einer jeden Art des Ausdrucks kann durch den unmittelbaren Antrieb der inneren Gedanken, resp. durch das direkte Studium der Centralfächer erworben werden. a) Die Ausdrucksweisen sind: Gebärde, einschliefslich der Stimme, (i. e. Modulationen) Musik, Modellieren, Malen, Zeichnen, Sprechen und Schreiben. b) Die Funktion aller Ausdruckshandlungen ist erziehende Gedanken zu stärken. c) Die Einübung einer jeden Ausdrucksart ist der vollkommenen Entwicklung des Geistes und Körpers absolut notwendig. d) Jede Ausdrucksweise hat eine spezifische und unerläfsliche Erziehungsfunktion.

Schlufs: Die ganze Zeit der in der Elementarerziehung begriffenen Zöglinge wird am ergiebigsten im unmittelbaren Forschen der Centralfächer zugebracht. a) Alle Hilfsfächer, wie Form, Rechnen, Lesen und die Ausdrucksweisen, werden am ergiebigsten benutzt, indem sie (allein) diejenigen Gedanken stärken, die durch das direkte Forschen der Centralfächer erworben werden. Abgesehen von dem metaphysischen Geschmack, der schlechten Vermögenspsychologie und der unklaren, unlogischen Einteilung seiner Ideen, läfst sich doch einiges an den Thesen des Verfassers merken, was eine Gegenwirkung gegen den Verbalismus und das Einpauken von Fertigkeiten zeigt. In den Vordergrund stellt der Herr Parker diejenigen Fächer (die er central nennt), welche einen an und für sich wertvollen Inhalt besitzen; sämtliche Fächer, die sich ausschliefslich mit Form oder Ausdruck des Gedachten befassen, will er nur beiläufig, i. e. im Augenblicke entweder der Aneignung oder der Wiederholung des Gedankenkreises, einüben lassen. An und für sich wird nicht geschrieben, gerechnet und gezeichnet, sondern nur wo, wann und insofern diese Thätigkeiten natürlich die Beschäftigung mit Gedanken begleiten; dies heifst bei ihm Konzentration; in dieser Weise glaubt er Fertigkeiten genügend einüben zu können. Die Geographie erhält in seinem Lehrplan die centralste Stelle, weil die Erde Trägerin aller natürlichen und künstlichen Gegenstände, die in bestimmten Beziehungen zu einander und zum menschlichen Streben stehen, und der Schauplatz aller menschlichen Handlungen ist. Das Verhältnis verschiedener Gedankenkreise zu einander wird also durch ihre Beziehung zur Geographie dargestellt, was eine Anerkennung der Konzentrationsidee ist. Ein Professor in seiner Normalschule, William S. Jackman, hat diese Form der Konzentration neulich in einem sehr anregenden und bedeutungsvollen Buche angewandt. Sein »Number Work in Nature-

study« (Chicago 1893) hat sehr zur Lösung der Frage der Konzentration des Rechnens beigetragen. Es ist ein Versuch zu zeigen, inwiefern Rechnen seine konkreten Aufgaben der Geographie bezw. der Naturkunde entnehmen kann, denn nach diesem Konzentrationsplan wird das Centrum mehr die Naturkunde im breiteren Sinne als die Geographie. Es fehlt bei dem Parkerschen Plane aber 1. eine Anerkennung, dafs Fertigkeiten, als künstliche, auf Gewohnheit beruhende Thätigkeiten, stets besonderer Einübung bedürfen, selbst wenn man Platz dafür mitten im Unterricht der Kenntnisfächer geben mufs. Einübung ist die »conditio sine qua non« einer brauchbaren Fertigkeit, 2. eine Anerkennung, dafs die Menschheit doch der Centralpunkt aller Thätigkeiten und Kenntnisse sein mufs, da sie alle vom Menschen ausgehen, in menschlicher Weise sich entwickeln und zu menschlichen Zwecken erziehen. »Das Menschliche an der ganzen Kulturarbeit, sei sie vom Äufsern oder Innern, werden wir nie loswerden, so lange wir Menschen bleiben. Die Summe aller Interessen also, die sich sämtlich auf das menschliche Dasein beziehen, erfordert unseres Erachtens Beziehung aller Fächer in letzter Linie auf die histostorische Reihe, es mögen sonstige Beziehungen unter den Fächern jene unterstützen, so viel man will. — Vergleichen wir jetzt die Thesen des Herrn Professor Dr. F. M. Mc Murry, die er am 2. und 3. Februar 1894 behauptete und verteidigte.

I. Die Theorie der Konzentration erfordert, dafs alle Vorstellungen, die in den kindlichen Geist eintreten, eng mit dem Kinde selbst (i. e. mit alten Vorstellungsmassen) und miteinander verbunden werden.

II. Eine solche enge Verwandtschaft der Vorstellungen ist wünschenswert, 1. weil die Charakterstärke davon abhängt, 2. weil Kenntnisse dadurch interessanter, eingehender und leichter reproduzierbar werden.

III. Das Kind selbst ist das Centrum aller Konzentrationsversuche, was die Theorie der Kulturepochen anerkennt.

IV. Vorstellungen aber können im Kinde eng verbunden sein und doch einander wenig verwandt erscheinen; deshalb müssen besondere Versuche gemacht werden, um dieselben enger aufeinander zu beziehen. Dies läfst sich erreichen, 1. durch eine solche Nebeneinanderstellung der verschiedenen Fächer, dafs ihre Vorstellungen intimer verwandt werden können, 2. durch eine gesunde Unterrichtsmethode.

V. Die Unterrichtsfächer sind natürlicherweise eng mit einander verwandt; die gegenwärtige isolierte Stellung jedes Faches ist unnatürlich.

VI. Bei einer solchen Einrichtung des Lehrplans ist notwendig, dafs gewisse Fächer anderen untergeordnet werden müssen, dafs das Unterrichtsmaterial einiger durch das anderer determiniert werden mufs.

VII. Da die Entwicklung eines guten Charakters der eigentliche Zweck der Schule ist, so sind Litteratur und Geschichte die wichtigsten Unterrichtsfächer; folglich, soweit eine Unterordnung erforderlich ist, sollen die übrigen Fächer diesen untergeordnet sein.

VIII. Hierdurch wird die Einheit der Teile eines einzigen Faches gar nicht gestört; hingegen verlangt Konzentration eine weit gröfsere Einheit innerhalb eines jeden Faches, als gewöhnlich bewahrt wird.

IX. Konzentration spart Zeit, bewirkt, dafs jedes Fach besser aufgefafst und interessanter wird und bietet die Gelegenheit weit ergiebigerer Wiederholungen als sonst dar.

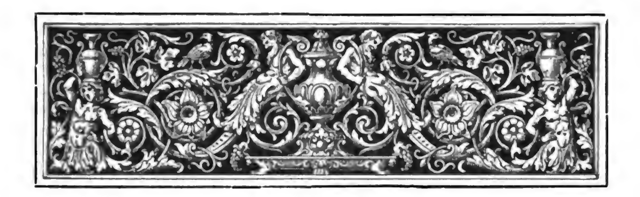
Indem man obige Thesen durchliest, hat man das Gefühl, sie seien auf sichere und geprüfte psychologische Basis gestützt; echt herbartianisch sind sie allerdings.

Immerhin hätten sie etwas mehr den Einfluſs der kulturhistorischen Stufen durchscheinen lassen sollen; sonst bleibt die Einheitlichkeit der in These VII nebeneinandergestellten Litteratur und Geschichte unklar, was von seiten des Verfassers nicht beabsichtigt wurde. Im allgemeinen war die Diskussion dieser Thesen der ganzen Idee günstig. Eine Abstimmung der versammelten Schulmeister zeigte, daſs die groſse Mehrzahl der fünften These beistimmten, resp. gegenwärtige Miſsverhältnisse im Lehrplan und die Notwendigkeit einer Konzentration anerkannten. Die nächste Versammlung im Oktober 1894 gedenkt einen vom Dr. C. A. Mc Murry nach der Konzentrationstheorie im einzelnen entworfenen Lehrplan für die ersten zwei oder drei Jahre zu besprechen.

Die herbartische Bewegung in Amerika ist hauptsächlich von dem Lehrerseminar zu Normal, Illinois, ausgegangen. Hier arbeiteten früher die Herren Dr. De Garmo und Dr. F. M. Mc Murry; hier arbeiten gegenwärtig Dr. C. A. Mc Murry und der Verfasser dieses Artikels. In der hier befindlichen Übungsschule sind die herbartischen Prinzipien zunächst in den Vereinigten Staaten eigentlich praktisch geprüft worden. Herr C. A. Mc Murry hat schon die Übungschule dieser Staatsanstalt mehr oder weniger nach herbartischen Grundsätzen umgestaltet. Es liegt auf der Hand, daſs diese Grundsätze ihre spezifisch amerikanische Anwendung finden, doch bleiben sie immerhin herbartianisch. Unweit von Normal werden sie ferner vom Prof. F. M. Mc Murry an der Staatsuniversität zu Champaign, Illinois, gepflegt. Anfangs eines neuen Schuljahres (September 1894) wird hier eine Universitäts-Übungsschule eingerichtet. Also wiederholen die beiden Orte, Normal und Champaign, die Verhältnisse Eisenachs und Jenas, und Illinois wie Thüringen ist die Heimat herbartianischer Pfadfinder geworden.

Auch mögen wir hier zweier Zeitschriften gedenken, die jenen Grundsätzen sehr gewogen sind, der oftmals in den pädagogischen Studien erwähnten »Educational Review«, herausgegeben von Dr. N. M. Butler in New-York und der »Public School Journal«, herausgegeben von Geo. P. Brown zu Bloomington bei Normal, Illinois. Andere Zeitschriften zwar schicken sich jetzt an, etwas durch die neue Bewegung zu verdienen; es ist also gegenwärtig sehr leicht, überall kleine aber meist oberflächliche und naseweise Artikel über Herbart zu finden. Hierdurch wird die Sache eine gewisse Gefahr laufen müssen.

Vom Anfang haben gewisse bekannte Erzieher, die, was die Philosophie und Erziehung anbelangt, meist Hegelianer waren, die Erziehungsideen Herbarts sehr günstig aufgenommen, was an den Fall Magers erinnert. Es besteht ja zwischen den beiden Philosophemen, trotz groſser metaphysischer Unterschiede, ein gewisser Berührungspunkt, der gerade für die Erziehung wichtig ist; es ist dies bei den Herbartianern die Apperzeptionstheorie, die allen ihren Grundsätzen zu Grunde liegt, und die das Interesse vieler amerikanischer Hegelianer gefesselt hat durch eine gewisse Verwandtschaft mit ihrer Selbstrealisierungsidee. Unter dieser sind vor allem Dr. W. T. Harris, Kultusminister, Geo. P. Brown, Herausgeber des Public School Journal und John W. Cook, Präsident der Staats-Normal-Schule zu Normal, Illinois, zu nennen. Ist diese Thatsache nicht bezeichnend für die Beharrlichkeit und Kraft der pädagogischen Ideen Herbarts? (Schluſs folgt.)



C Besprechungen

I. Zur evangelisch-sozialen Bewegung.

Paul Göhre: Drei Monate Fabrikarbeiter. Leipzig, Grunow.

Otto Baumgarten: Evangelisch-soziale Zeitfragen. 2 Bde. Leipzig, Grunow.

Eduard Schall: Der Fall Wächter oder darf — kann ein Christ und besonders Pfarrer ein eingeschriebenes Mitglied der sozialdemokratischen Partei sein. Oebisfelde, Radwitz.

Eduard Schall: Die Sozialdemokratie in ihren Wahrheiten und Irrtümern. Berlin, E. Staude.

Eduard Schall: Die Sozialdemokratie auf dem Lande. 2. Aufl. Oebisfelde, Radwitz.

Eduard Schall: Sozial-Revolution oder Reformation. Braunschweig, H. Wollermann.

Eduard Schall: Rede, gehalten in Magdeburg im sozialdemokratischen Arbeiter-Bildungs-Verein. Oebisfelde, Radwitz.

Naumann: Unsere Stellung zur Sozialdemokratie. »Christliche Welt« 1893, Nr. 38 ff.

In der Beurteilung der sozialdemokratischen Bestrebungen hat sich in den Kreisen der urteilsfähigen »Bourgeoisie« allmählich eine grofse Wandlung vollzogen. War man anfangs geneigt, die ganze Bewegung mit einem verächtlichen Achselzucken spöttisch und nebensächlich zu behandeln als eine Wolke, die vorüber eilen werde; hat man dann mit grimmigem Zorn und gezogenem Schwert zugeschaut, wie der Einfluſs der sozialdemokratischen Stimmführer trotz aller versuchten Unterdrückung durch die Waffen des Strafgesetzes und trotz alles halb abgezwungenen Entgegenkommens durch die mannigfaltigen Gesetze der Sozialreform von Jahr zu Jahr bedrohlich zunahm, so findet man jetzt — zumal seit dem Falle des unglückseligen Sozialistengesetzes — bei aller Gegnerschaft gegen die Sozialdemokratie eine ruhigere und leidenschaftslosere Beurteilung, die sich namentlich in dem ernsten Versuche äuſsert, dieser ganzen Bewegung in ihren letzten Gründen und ihrem etwaigen berechtigten Kern durch besonnene Teilnahme gerecht zu werden und sie zu verstehen. Ja, in den letzten Jahren sind sogar Anzeichen bemerkbar gewesen, daſs diese zweifellos zur Zeit volkstümlichste Partei zahlreiche Gesinnungsgenossen innerhalb der »Bourgeoisie« selbst gewonnen hat. Sind Rechtsanwälte schon seit geraumer Zeit unter den Führern der Sozialdemokratie nicht selten gewesen, so hat man neuerdings gelesen, daſs auch

Ärzte offen für die Partei eingetreten sind, ja man hat das merkwürdige Schauspiel erlebt, dafs ein evangelischer Theologe sich offen zur Sozialdemokratie bekannt hat und offiziell in ihre Mitgliederzahl eingetreten ist. Und wenn nicht alles täuscht, so hat eben dieser württembergische Kandidat der Theologie, v. Wächter, namentlich unter dem jüngeren Theologengeschlechte gar nicht wenige Anhänger, und zwar in den Reihen der besten Köpfe und der wärmsten Herzen.

Es hat verhältnismäfsig lange gedauert, bis innerhalb der evangelischen Kirche Bestrebungen der eben angedeuteten Art begonnen haben. Dr. Oldenberg beim vorjährigen national-ökonomischen Kursus des evangelisch-sozialen Kongresses in Berlin hatte so unrecht nicht, als er in seinen Vorträgen über die Geschichte der Arbeiterbewegung etwas boshaft bemerkte: jene Bewegung habe nach und nach eine solche Verbreitung gefunden (Anfang der siebziger Jahre), dals sogar die evangelischen Pastoren begonnen hätten, sich nun mit ihr zu beschäftigen. Dieses »sogar« ist zweifellos eine bittere Wahrheit. Die protestantische Kirche hat sich nach und nach dem eigentlichen Volksleben so entfremdet und ist eine so doktrinäre auf die »Macht des Wortes« pochende Pastoren- und Staatskirche geworden, dafs sie es anscheinend gar nicht spürte, wie ihre Glieder in Massen abfielen und sich den Scharen derer zugesellten, welche mit der neuen Gesellschaftsordnung auch eine Neuregelung der religiösen Dinge erstrebten und mit der Befreiung vom Joch des Kapitalismus auch die von der Knechtschaft der kirchlichen Formen, ja alles religiösen Lebens ersehnten. War der geplante Abfall von der offiziellen Kirche auch zahlenmäfsig nicht bedeutend: innerlich wurde er unter Reich und Arm unsagbar grofs.

Wir werden diese Schuld der evangelischen Kirche nicht im entferntesten zu leugnen versuchen. Es liegt uns auch wahrlich nichts daran, sie zu bemänteln. Aber man sei auch nicht ungerecht. Schliefslich hat sich doch eben diese Kirche nicht nur aus den Geistlichen zusammengesetzt. Wo aber waren denn die Laien, die sich bewufst und gern zur Kirche hielten und sich zugleich mit der sozialen Frage eingehend und besonnen beschäftigten? Gerade sie gehörten vorzugsweise jenen Ständen und Parteien an, die unter der garstigen Formel »Für Thron und Altar« eintreten zu wollen, die Sozialdemokratie blindlings auf das wütendste bekämpften. Es liegt ganz in der Natur der Sache, dafs die Kirche vor anderen Institutionen etwas Konservatives an sich hat. Das eigentliche religiöse Leben hat schliefslich mit politischen und wirtschaftlichen Fragen überhaupt nichts zu thun, und soweit es sich um irdische Dinge und Geschehnisse bewegt, schöpft es seine Kraft aus den Überkommnissen einer heiligen Vorzeit, aus dem geheimnisvollen gegenwärtigen Leben eines doch in der Geschichte längst Vergangenen. Daher eine ganz erklärliche und berechtigte Scheu vor dem Neuen, Unerprobten, eine überaus begreifliche Schwierigkeit, zu neu aufgetauchten Fragen des äufseren Lebens alsbald die richtige fromme Stellung zu finden. Daher auch die Vorliebe für alte Kultusformen, für alte Gebräuche, für alte Redewendungen in Poesie und Prosa, wie sich das durch das ganze in kultischer Bethätigung verlaufende religiöse Leben je und je verspüren läfst.

Und zu dieser keuschen und zarten Art, sich liebend in Vergangenes zu versenken, um es im eignen Dasein neu zu beleben, kommt jene wohl weniger berechtigte aber doch auch erklärliche geschichtliche Entwicklung des religiösen Lebens, wie es seine äufsere Form in der organisierten Gemeinde gefunden hat, kommt zudem die ganze bekannte Jämmerlichkeit der protestantischen Kirchengeschichte, jene dogmatische Verzanktheit und Verzerrung des rein Religiösen, jene Abhängigkeit von Staat und Konsistorien, jenes Beherrschtsein durch rein formal-

denkende Juristen u. a. m. Und die in solcher Kirche Macht und Einflufs besafsen, sie waren's vorerst, die der sozialen Frage am längsten aus dem Wege gingen: — die Staats- und Kirchenmänner. Standen aber diese im öffentlichen Leben zumeist mafsgebenden Leute fast ausnahmslos mürrisch oder achselzuckend oder drohend beiseite: wie sollte man von den Pastoren liebevolles Verständnis für diese volkswirtschaftlichen Fragen erwarten? Das ganze öffentliche Leben ging ja auf in politischen Fragen; um die politische Einigung des deutschen Volkes hatte es sich zunächst Jahrzehnte lang gehandelt und dann kam es darauf an, sich in diesem neuen Heim politisch behaglich einzurichten. Dabei war die Menge der besten Köpfe zudem nur allzusehr geneigt, für das, was sie für wahr erkennen und erstreben sollten, die Losung von dem einen Manne zu erhalten, der die Seelen seiner deutschen Volksgenossen meisterte wie des Künstlers Hand der Harfe Saiten — von Bismarck. Und der war wahrlich trotz aller Sozialreform nicht das, was wir heute »sozial denkend« nennen, vielmehr ein strammer, zumeist einseitiger, immer leidenschaftlicher Verfechter des Kapitalismus. War so die gesamte öffentliche Meinung von einer besonnenen Betrachtung der sozialistischen Bestrebungen weit entfernt; erhielt sie immer wieder von berufenster Seite die Losung, dafs die Sozialdemokratie nichts sei, als das Erzeugnis gewissenloser Agitatoren und neidischer beutegieriger Arbeiter, ein Teufelswerk aus der Hölle stammend; standen ihr tröstlich im Hintergrund immer die rettenden Kanonen — wahrlich es war kein Wunder, dafs unter all diesen politisch denkenden Gebildeten auch die evangelischen Geistlichen ratlos oder auf die Macht der Bajonette vertrauend dieser sozialistischen Erregung gegenüber standen! Man wird noch heute sogar sagen können, dafs die Männer, die ihre eigentliche politische Entwicklungszeit vor dem Jahre 1870 durchgemacht haben, noch immer nicht im stande sind, die soziale Frage ganz zu verstehen, zum grofsen Teil überhaupt nicht mehr lernen können, sozial zu denken.

Natürlich mit Ausnahmen. Und solcher Ausnahmen hat es jederzeit eine Anzahl auch in der evangelischen Kirche gegeben.

Bahnbrechend vor allem wirkte hier der Hofprediger Stöcker. Es wird des mit Recht vielfach angefeindeten Mannes unvergänglicher Ruhm bleiben, als erster evangelischer Geistlicher mutig die soziale Frage öffentlich ins Auge gefafst zu haben ohne Furcht vor oben oder unten. Die begeisterte Wärme, mit der er sich des armen Volkes angenommen hat, die heldenmütige Tapferkeit, mit der er den Kampf sowohl gegen die goldene wie gegen die rote Internationale geführt hat, wird ihm allezeit unvergessen sein. Er hat fast als erster unter den Gebildeten darauf hingewiesen, dafs die Klagen über die Notlage des Arbeiterstandes ihre traurige Berechtigung hätten und die Vorwürfe gegen das ausbeutende Kapital nicht minder. Er hat unerschrocken die aufgehetzten Massen zur Besonnenheit ermahnt und die blutsaugerischen Grofskapitalisten auf ihre sozialen Pflichten hingewiesen — beides auf Grund des Evangeliums. Aber — so ungeschmälert des Mannes Verdienst bleiben soll — diese Wirksamkeit zeigte bald die engen Schranken der Einseitigkeit. Derselbe Mann, der ein brennendes Herz fürs Volk und ein klares Verständnis für die Not der Zeit besafs wie wenige, dabei ein Volksredner von Gottes Gnaden, wie sie selten genug zu finden sind, war zugleich ein Theologe von fast verblüffender Enge der Gedanken und dazu fanatisch gegen Andersgesinnte, untrennbar verquickt mit spezifisch preufsischem Konservativismus und leidenschaftlichem Antisemitismus. Diese Verquickung der volkswirtschaftlichen Probleme mit der Religion und Politik, noch dazu mit einer starr orthodoxen Religion und mit einer reaktionär konservativen Parteipolitik hat

das rechte Gedeihen der Stöckerschen Bewegung im Keime zerstört. Um ihretwillen ist der Einfluſs des Mannes so auſserordentlich viel geringer geblieben, als er hingesehen auf seine groſsen Gaben und Ziele hätte werden können. Hätte er es über sich gewinnen können, von seinem Christentum die orthodoxe Dogmatik, von seinem Sozialismus die preuſsisch konservative Parteischablone fern zu halten, er wäre im stande gewesen, eine christlich soziale Bewegung auf breitester Basis zu glücklichem Siege zu führen. Aber er stammte eben auch noch aus jener Zeit vor 1870, wo politisches, auch kirchenpolitisches Parteileben zum A und O des im öffentlichen Leben stehenden Mannes gehörte und alles Denken und Sinnen in der Umgebung eben einer jener Parteien sich notwendig vollzog.

Stöckers Einseitigkeiten und Fehler sind bald erkannt worden, und die Jüngeren, die von ihm die Erfassung des sozialen Problems und das Interesse an den sozialreformatorischen Bestrebungen erlernten, haben sich nachmals bemüht, diese unglückliche Vermischung nicht zusammengehöriger Elemente zu vermeiden. Auch die Gründung des evangelisch-sozialen Kongresses ist wesentlich auf Stöckers Einfluſs zurückzuführen. Er hat wohl eine Spanne Zeit geträumt, in dieser Einrichtung seine in Verfall geratene christlich-soziale Bewegung aufs neue aufleben zu lassen. Doch er hat bald erkannt, daſs die neuen Männer hierfür nicht zu haben seien, und es muſs ihm nachgerühmt werden, daſs er in ehrenwerter Selbstbescheidung alsbald davon abgelassen hat, seine spezifischen sozial-politischen Gedanken hier durchzusetzen und daſs er allen dogmatischen Streit vermeidend, mit Eifer bemüht gewesen ist, mit den theologischen Gegnern wenigstens auf dem eigentlichen Gebiete dieses Kongresses Frieden zu halten. Es gehört zu den rätselhaften Eigentümlichkeiten dieses allezeit kampfbereiten Mannes, daſs er heute unter Betonung der Einigkeit mit seinen Gegnern friedlich zusammen arbeiten und morgen in irgend einer anderen Versammlung rücksichtslos über sie herziehen kann — aber wie gesagt, auf dem Arbeitsfelde des evangelisch-sozialen Kongresses selbst, dessen geistiger Vater zu sein er sich mit berechtigtem Stolze rühmen darf, hat er allezeit ehrlichen Frieden gehalten.

Dieser Kongreſs, unter dem frischen Eindrucke der vielverheiſsenden kaiserlichen Erlasse, der Entlassung Bismarcks und des Fallens des Sozialistengesetzes von Männern der verschiedensten kirchlichen, theologischen, politischen und wirtschaftlichen Parteistellungen zusammenberufen, hat zum erstenmale im Frühjahr 1890 in Berlin getagt und bis jetzt in jedem Jahre dort seine Tagung wiederholt. Sein Vorsitzender ist der Landesökonomierat Nobbe, irren wir nicht, als Reichstagsabgeordneter einst der nationalliberalen Partei angehörend, in seinem Vorstande sitzen der bekannte Nationalökonom Adolf Wagner, Stöcker, Harnack, Rade u. s. w. Viermal schon ist es eine an Zahl und Bedeutung stattliche Versammlung gewesen, die sich zwei Tage lang im Saale der Berliner Stadtmission zusammenfand, dieses Jahr wurde in Frankfurt a. M. getagt; die Mehrzahl der Teilnehmer Theologen, die Männer zumeist in jüngeren oder mittleren Jahren stehend, Greise nur vereinzelt unter ihnen. Trügt der Anschein nicht, so ist dabei die Gefolgschaft Stöckers, d. h. das orthodoxe und konservative Element etwas im Abnehmen gewesen, das andere jüngere, das sich um Harnack oder besser wohl um die Christliche Welt (seit Jahren das bedeutendste evangelische Gemeindeblatt für die Gebildeten, Leipzig, Grunow) scharte im Wachsen. Doch — die nicht unbestrittene Richtigkeit dieser Beobachtung vorausgesetzt — hat sich irgend welche Gegnerschaft nie in diesen Versammlungen gezeigt. Sie alle sind beseelt gewesen von einem gleich friedfertigen wie lernbegierigen Geiste, und alle Teilnehmer waren bestrebt, aus den Vorträgen bedeutender

Männer und den sich anschliefsenden Diskussionen soziale Anregung zu empfangen. Auf einer dieser Sitzungen (1891) ist von seiten des Theologie-Professors Herrmann in Marburg das denkwürdige Wort als Leitsatz behauptet und unwidersprochen begründet worden, dafs die Sozialdemokratie an und für sich, als volkswirtschaftliches System, kein Hindernis evangelischen Christentums sei. »Die wirtschaftlichen Ziele, denen die Arbeiter unter Führung der Sozialdemokratie zustreben, im Namen der christlichen Kirche zu bekämpfen, ist unchristlich.« Dies Wort, damals in weiteren Kreisen nicht sonderlich beachtet, ist von weittragender Bedeutung geworden, es sprach zum erstenmale klar und bündig öffentlich aus, was bis dahin zu bekennen viele sich gefürchtet hatten, ja was zu denken noch Manchem ein Unrecht schien. Es ist für eine grofse Anzahl suchender Geister geradezu ein erlösendes Wort geworden, und unseres Erachtens ist zur Zeit vor allem dahin zu wirken, dafs sich seine Wahrheit immer mehr als Erkenntnis durchsetze, bei den Gebildeten nicht weniger als in der sozialdemokratischen Arbeiterschaft. In ihm liegt die gegenwärtige Lösung des scheinbaren Gegensatzes von evangelischem Christentum und Sozialdemokratie, in ihm — recht verstanden — die einzig befriedigende Antwort auf die schwere und viel umfochtene Frage nach ihrem beiderseitigen Verhalten zu einander.

Kurz, ehe von berufenem und besonnenem Munde dieses Wort erklang, hatte seiner beifälligen Aufnahme ein Buch vorgearbeitet, das als für unsere Frage wie für die ganze Beurteilung der sozialdemokratischen Bewegung durch die Gebildeten als geradezu epochemachend bezeichnet werden mufs: Paul Göhres »Drei Monate Fabrikarbeiter« (Leipzig, Grunow). Es ist Göhres Unternehmen, am eignen Leibe die Freuden und Leiden eines Proletariers unserer Tage zu studieren, nachmals heftig getadelt worden. Sozialdemokraten haben von unwürdiger Spionage geredet und eine ganze Menge älterer Herren in allen kirchlichen und politischen Lagern haben dies Wort begierig aufgegriffen, breit getreten und mit allerlei anderen kritischen Zuthaten versehen. Es war wirklich nicht schwer, hier Kritik zu üben, namentlich nicht für alle die Pastoren, die aus ihren eigenen seelsorgerischen Erfahrungen heraus sagen konnten, dafs sie vielfach genau dasselbe erlebten und wüfsten wie Göhre, ohne erst Fabrikarbeiter zu werden, und dafs namentlich seine Äufserungen über Christentum und Kirche die rechte Kandidatenunreife zeigten. Gewifs war von diesen Vorwürfen manches wahr, aber das eine liefsen die strengen Rezensenten aufser acht: das warme Herz fürs Volk, das aus jeder Zeile dieses Buches treu und ehrlich sprach. Und das — von all den Opfern und Entsagungen ganz abgesehen, welche die sicherlich nicht leichte Durchführung des mühseligen Unternehmens mit sich brachten — ist doch wahrlich mehr wert als die schönsten theoretischen Erörterungen des gereiften und gelehrtesten Mannes. Dafs sie in der That mehr wert waren, bewies auch der gewaltige Erfolg des Buches. Es war zum erstenmale, dafs ein akademisch gebildeter Mann, ein Geistlicher sogar, den weiten Schichten seiner Bildungsgenossen erzählte, wie eigentlich das Leben der heutigen Fabrikarbeiter beschaffen sei und wie ihr Streben nach Verbesserung ihrer Lage und wie ihre Teilnahme an der Sozialdemokratie, und wie das alles eben doch viel zu denken gäbe; wie sich von hier aus gesehen so viel Berechtigtes fände in alle dem, was diese Proletarier und ihre Führer an der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung auszusetzen hätten. Das Buch hat Wunder gewirkt. Die eben noch achselzuckend über unsere Arbeiterwelt zu Gericht gesessen, sie verdammt und ihre blutige Mafsregelung beschlossen hatten, mufsten nun eingestehen, dafs sie mit ihrer kenntnislosen Verurteilung dieser gewaltig um sich greifenden Bewegung arg gefehlt

hatten und dafs es hinfort ihre Ehrenpflicht sei, besonnen zu urteilen, ja überhaupt fleifsig und nüchtern die ganze schwere Frage erst zu studieren.

So wurde die Stellung der Gebildeten zur Sozialdemokratie allmählich vielerorts eine andere. So war auch die Sympathie für die sozialdemokratischen Bewegungen bei den offiziellen Vertretern der evangelischen Kirche, den Geistlichen in stetem Steigen begriffen. Und zur Kräftigung dieser Stimmung konnte die Flut von Schriften über die soziale Frage in ihrer Gesamterfassung oder ihren Einzelerscheinungen, die sich von berufener wie unberufener Hand nunmehr in schier unendlicher Fülle auf den Büchermarkt ergofs, nur noch beitragen. Man fing allerorten an zu lesen und zu studieren, und man bekam ein völlig neues oft gänzlich ungeahntes und überraschendes Bild dieser ganzen Bewegung. Aus jener grofsen Zahl von dankenswerten Schriften auch nur einige namhaft zu machen, würde zu weit führen, höchstens dafs es am Platze wäre, der evangelisch-sozialen Zeitfragen zu gedenken, jener blauen Hefte, die durch Professor Baumgarten-Kiel in zwangloser Folge im Anschlufs an den evangelischen Kongrefs erscheinen. Genug, der soziale Eifer war wie über Nacht gekommen und »sogar« die evangelischen Pastoren wurden eifrige Sozialreformer; sie lernten »sozial fühlen und denken« — wenigstens eine grofse Zahl jüngerer Männer unter ihnen. So kam es, dafs die erst rückständig gewesenen Pfarrer anderen Ständen und Berufsklassen bald mit gutem Beispiel weit vorangingen, wie das die überaus lebhafte Beteiligung aus ihren Kreisen an den Versammlungen des evangelisch-sozialen Kongresses, noch mehr die an dem nationalökonomischen Kursus desselben (Oktober 1893) schlagend bewies.

Konnte man so seit ein paar Jahren sehen, wie nicht wenige Pfarrer sich mit der sozialen Frage gründlicher zu beschäftigen begannen, als das durch die blofse Lektüre der politischen Parteizeitungen möglich ist, so wurde doch auch alsbald diese Wahrnehmung gemacht, dafs dieses Studium der Arbeiterfrage gemeinhin zu einer lebhaften Neigung für die Arbeiter, selbst auch für die sozialdemokratischen Führer derselben führte. Aber das war denn doch etwas Neues, wie im Sommer 1893 in der Person des Herrn v. Wächter ein sozusagen offizieller Vertreter des evangelischen Christentums sich in die Mitgliederliste der sozialdemokratischen Partei aufnehmen und sich für eben diese Partei als Kandidat zum Reichstag aufstellen liefs.

Das Württembergische Konsistorium hat den tapfern jungen Schwaben daraufhin aus der Kandidatenliste gestrichen, ihn also für unfähig zur Bekleidung eines evangelischen Pfarramts erklärt. Wir können das so ohne weiteres nicht billigen, zumal wir zu wissen glauben, dafs v. Wächter bei aller etwaigen unklaren Schwärmerei doch ein ehrlicher Mann, ein frommer Christ und ein sittlich lauterer Charakter ist. Es scheint uns nicht gut gethan, von vornherein die Unvereinbarkeit des evangelischen Christentums mit der Sozialdemokratie als unbedingt feststehend amtlich zu dekretieren.

Gewifs ist die persönliche Stellung vieler Sozialdemokraten, vielleicht fast aller zielbewufsten Anhänger dieser Partei und sicher aller ihrer bisherigen Führer eine aller Religion, also auch dem Christentum feindliche. Aber das offiziell von der Partei genehmigte Programm enthält hierüber nichts als den bekannten Satz, dafs die Religion von seiten der Sozialdemokraten und des Zukunftsstaates als Privatsache anzusehen sei, ein Satz, der sicherlich nicht irreligiös oder als an sich christentumfeindlich bezeichnet werden kann, zumal innerhalb der christlichen Kirche selbst, auch im Schofse der Deutsch-evangelischen, Bestrebungen gar nicht so selten sind, welche auf Durchführung dieses Satzes dringen, um das religiöse Leben von der in ihrem Werte doch recht zweifelhaften staatlichen oder staatskirch-

lichen Bevormundung zu erlösen. Die das suchen, sind wahrlich nicht die schlechtesten Köpfe. Drüben in Amerika ist der Satz: Religion ist Privatsache bekanntlich schon in die Wirklichkeit umgesetzt worden, wenigstens zu erheblichem Teile, und wahrlich nicht zum Schaden des religiösen Lebens. Und wenn man dem gegenüber auf die nicht seltenen gemeinen Schimpfereien hinweist, die man über Religion und Christentum in sozialdemokratischen Blättern lesen oder in ihren Versammlungen hören kann, so erlauben wir uns die Gegenfrage: ob denn in den anderen Parteien da alles so reinlich und zweifelsohne zugeht? Ob es denn nicht genug »Freisinnige« und »Nationalliberale« giebt, die offen genug sich dem Christentum feindlich entgegengestellt haben, Männer der Wissenschaft und Männer des politischen Lebens? Und ob nicht in den Reihen der »Konservativen« genug Leute sitzen, die ihr Christentum lebhaft im Munde führen und es als selbstverständliche Losung ihrer Partei betrachten, »für Thron und Altar« einzutreten, ohne dafs sie es thatsächlich durch Bethätigung am kirchlichen Leben, durch den Beweis der Wahrheit und der Kraft, z. B. an ihren Arbeitern und Untergebenen bewährten? Wir meinen, irreligiöses Leben, widerchristliches Streiten finden wir hüben und drüben, und wir sehen nicht ein, warum um der Christentumsfeindschaft der sozialdemokratischen Partei willen ein evangelischer Theologe nicht ihr Mitglied sein könne, so lange man doch sonst gestattet, dafs Geistliche den anderen »Parteien« angehören; und seit Aufhebung des Sozialistengesetzes ist die sozialdemokratische Partei wieder eine offiziell zu Recht bestehende wie jede andere auch.

Oder hält man sich an die staatlichen Umsturzbestrebungen? Gewifs, die sozialdemokratische Partei erstrebt Abschaffung der Monarchie. Aber ist es unchristlich, Demokrat oder Republikaner zu sein? Gewifs nicht. Das Christentum hat an und für sich mit irgend einer Staatsform überhaupt nichts zu thun. Es lehrt nur gehorsame Beugung vor der von Gott eingesetzten Obrigkeit. Wie diese sich aber gestaltet, ist dem Christen als solchen gleichgiltig. Die meisten Mitglieder der freisinnigen Volkspartei sind Demokraten; man entsetzt keinen Geistlichen, weil er für sie agitiert. Auch wolle man erwägen, dafs zu der Obrigkeit, welcher der Christ gehorsamen soll, zur Zeit die Volksvertretung, d. i. der Reichstag selbst als ein wesentlicher Bestandteil der jetzigen Staats- und Regierungsform mit gehört.

Schliefslich: solange man jede Wirtschaftslehre als berechtigt anerkennt, darf man auch offiziell nichts dagegen haben, dafs ein evangelischer Christ Anhänger der von den Sozialdemokraten vertretenen kollektivistischen Wirtschaftslehre ist, so gut als er Manchestermann, Agrarier oder sonst etwas sein darf. Man kann die allerstärksten Zweifel an der Richtigkeit der sozialdemokratischen Wirtschaftslehre und an der Möglichkeit ihrer Verwirklichung hegen: man wird niemanden unchristlich nennen dürfen, dem sie ehrliche Überzeugung geworden ist, der sie für durchführbar hält und der auf diesem Wege die doch zweifellos vorhandenen Nöte des Arbeiterstandes zu lindern versuchen will. Dem Christen als solchen kann es ganz gleichgiltig sein, ob das kapitalistische oder das kollektivistische System regiert, er kann unter beider Herrschaft seines Glaubens leben.

So werden wir das Vorgehen des württembergisch. Kirchenregiments gegen v. Wächter nicht gutheifsen können. Damit wollen wir jedoch nicht etwa aussprechen, dafs dieser mit seiner persönlichen Vermischung von Christentum und Sozialdemokratie das Richtige, Erstrebenswerte getroffen habe. Denn uns will es scheinen, als ob ein Christ an sich wohl Sozialist, auch Sozialdemokrat sein könne; aber der gegenwärtigen Partei anzugehören, wie sie thatsächlich in ihren Hauptvertretern und in ihren Blättern sich als wütend religionsfeindlich und

platt materialistisch darstellt, vermag er eben um seines Christentums willen nur unter so erschwerenden Umständen, dafs es einem Nichtvermögen gleich kommen wird.

Herr v. Wächter meint anders. Er will an den noch reichlich vorhandenen christlichen Elementen in der breiten Menge der sozialdemokratischen Anhänger anknüpfen, diese über das rechte Herzenschristentum belehren und an seiner Person und an der seiner schon zahlreichen Gesinnungsgenossen durch den Thaterweis erhärten, dafs man in eben dieser jetzigen sozialdemokratischen Partei eingeschriebenes Mitglied und doch ein frommer evangelischer Christ sein kann. Wird es ihm gelingen? Wird er aller Anfeindung durch die eignen Parteigenossen zum Trotz Einflufs gewinnen? Wird er die sozialdemokratischen Arbeiter zum Teil wenigstens zu einem wohl un- oder aufserkirchlichen aber frommen Christentum zurückführen und sie doch ihrer Partei nicht untreu machen? Wer kann es wissen. Zu wünschen wäre es von ganzem Herzen. Ob man daran glauben kann?? Schon hat er seines Wochenblattes Namen »Der Christ« in den farblosen »Sonntagsblatt« verwandeln müssen! Aber unsere Teilnahme soll dem jungen Manne sicherlich nicht versagt sein. Und findet er im Kreise der Theologen Nachfolger — wir wissen kaum, ob wir's hoffen oder wünschen sollen — es sollte ihnen allen amtlich kein Stein in den Weg gelegt werden. Jeder, der auf seine Weise dem Volke das Christentum erhalten oder ihm wieder bringen will, soll Fug und Recht haben, das Wort vom Kreuz zu reden in seiner Sprache und Weise.

(Schlufs folgt.)

D Aus der Fachpresse

I. Aus der philosophischen Fachpresse.

Fragen über Philosophie und Psychologie unter der Redaktion von N. J. Grot und der Mitwirkung der Gesellschaft für Psychologie in Moskau. Herausgegeben von A. A. Abrikossow. Jahrgang IV, Buch V (20) im November.

Inhalt: E. Bobrow, Kunst und Sittlichkeit. W. Wagner, Die psychologische Natur des Instinktes. W. Serbskii, Meynerts psychologische Anschauungen. W. Jarmstedt, Die Weltanschauung des Staukewitschschen Kreises und die Poesie Kolzows. Alexei Wwedenskii, Über die Aufgaben der gegenwärtigen Philosophie. Alexander Wwedenskii, Über die Arten des Glaubens in seinem Verhältnis zum Wissen. A. Tokarskii, Psychische Epidemieen. S. Glagolew, Die Frage über die Unsterblichkeit der Seele. A. Kornilow, Über das menschliche Gespräch. N. Grot, Die begründenden Momente in der Entwicklung der neuen Philosophie. W. Iwanowskii, Über die sekundären Empfindungen. Kritik und Bibliographie: I. Bücher-Überschau; II. Zeitschrifts-Überschau. Nachrichten und Anmerkungen. Die Gesellschaft für Psychologie (Auszug aus dem Protokoll der am 9. Oktober 1893 gehaltenen Sitzung). Alphabets-Register von dem Inhalt der Zeitschrift für die verflossenen 4 Jahre (1889—1893). Mitteilungen.

Jahrgang V, Buch I (21) derselben Zeitschrift im Januar.

Inhalt: L. N. Tolstoi, Zur Frage über die Freiheit des Willens. A. A. Koslow, Der französische Positivismus. Halbpositi-

visten Alfred Fouillée. N. J. Grot, Über die Bedeutung der Idee des Parallelismus in der Psychologie. A. J. Wwedenskii, Über die Arten des Glaubens in seinem Verhältnis zum Wissen. Wl. S. Solowjew, Der Sinn der Liebe (fünfter Artikel). N. N. Strachow, Über die Aufgaben der Geschichte der Philosophie. A. A. Kornilow, Über das menschliche Gespräch. N. J. Pjaskowskii, Die philosophischen Prinzipien in der gegenwärtigen Physiologie. S. S. Korsakow, Zur Psychologie Mikrozefalows (m. Porträt). N. J. Schischkin, »Der Raum« Lobatschewskiis. Kritik und Bibliographie: I. Bücher-Überschau. II. Zeitschrifts-Überschau. Die Gesellschaft für Psychologie (Auszug aus dem Protokoll der am 30. Oktober 1893 abgehaltenen Sitzung). Kn. S. Trubezkoi, Das neue Buch B. N. Tschitscherins. Nachrichten und Bemerkungen.

II. Aus der pädagogischen Fachpresse.

Klempt: Zur Simultanschulfrage. Aus der Schule V. 8. 9.

Die konfessionellen Gegensätze sind kein Unglück; sie wirken vielmehr anregend und kräftigend auf das sittlich-religiöse Leben der Völker ein und schützen es vor Auswüchsen. Darum ist nicht ihre Beseitigung, wohl aber eine Verständigung unter den Konfessionen anzustreben. Diese kann in konfessionellen Schulen sicherer erreicht werden als in Simultanschulen. Die Simultanschule kann vor dem Forum der Pädagogik nicht bestehen; denn sie berücksichtigt die Individualität der Kinder nicht genügend; sie erschwert die Konzentration des Unterrichts, sie bringt Haus und Schule zu einander in Gegensatz; sie kennt kein Schulleben, sie schwächt die Kraft des Lehrers, indem sie verlangt, dafs er seine persönliche Überzeugung zurückdrängt. Die Simultanisten achten die Gewissensfreiheit nicht und unterschätzen die Bedeutung der Familie. Eine gerechte, gesunde und friedliche Lösung dieser Frage ist nur möglich auf dem Boden der »freien Schulgemeinde«.

Th. Franke: Das Staatsbewufstsein als Zweck des Geschichtsunterrichts. Frankfurter Schulzeit. X. 2. 3.

Das Staatsbewufstsein ist nicht als einziger Zweck des Geschichtsunterrichts aufzufassen, es bildet einen Teilzweck desselben. Es gilt als der Inbegriff der Kenntnisse über das Verhältnis des Einzelnen zur Gesamtheit und als einzelpersönliche Gesinnung, sich den Erfordernissen der Gesamtheit willig zu fügen. Die Liebe zu und die Achtung vor dem Staatsoberhaupte gehört wesentlich zu der rechten Gesinnung gegen die Gesamtheit, da das Staatsoberhaupt als die verdichtete Vergeistigung des Staatsprozesses im idealen Sinne aufzufassen ist. In dieser sozialen Aufgabe des Geschichtsunterrichts sind auch die volksschulmäfsigen Belehrungen über Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde eingeschlossen, soweit sich diese ungezwungen an die geschichtlichen Lehraufgaben angliedern lassen. Die Vorbereitung des Schülers für seine dereinstige Teilnahme an den Aufgaben der Gegenwart ist eine zweifache. Sie ist erkenntnismäfsiger Natur: der Schüler wird über die gegenwärtig in Staat, Kirche, Reich, Volkswirtschaft und Gesellschaft bestehenden Ordnungen und Verhältnisse aufgeklärt. Dies kann geschehen durch Vergleichung der früheren Einrichtungen mit den jetzigen: Feudalstaat — Volksvertretung; Centralisation — Selbstverwaltung; Zunftverfassung — Gewerbefreiheit. Ferner durch Aufzeigung des natürlichen und unaufhaltsamen Ganges unserer Kulturentwicklung; Arbeitsteilung — Kapitalansammlung; Kleingewerbe — Grofsindustrie; Arbeitgeber — Arbeitnehmer. Sie ist gesinnungsmäfsiger Natur, insofern, als der Geschichtsunterricht eine solche Willensrichtung weckt und befestigt, die den Zög-

ling antreibt, seine künftigen Pflichten als Staatsbürger zu erfüllen. Diese offenbart sich als Unterordnung unter das Allgemeine: als Familiensinn, als Gemeingeist, als Vaterlandsliebe, als Achtung vor dem Staatsoberhaupte und den Gesetzen. Eine unmittelbare Bekämpfung der Sozialdemokratie als Partei mufs der Geschichtsunterricht ablehnen. Was er gegen diese zu leisten vermag, besteht nur darin, dafs er die sozialen Tugenden und die sozialsittliche Gesinnungsweise zu fördern sucht.

Dr. **Stimpfl:** Die pädagogische Ausbildung der Lehrer. Bayer. Lehrerzeit. XXVII, 39. 40.

Nach unserem gegenwärtigen Wissensstande ergeben sich für die Pädagogik als Grundlagen: Kinderanatomie, Kinderphysiologie, Kinderpsychologie, Kinderhygiene und Ethik. Der Unterricht in Anatomie, Physiologie, Psychologie und Hygiene mufs vergleichender und experimenteller Natur sein. Auf das Experiment im psychologischen Unterricht darf um so weniger verzichtet werden, als die Seminaristen für diesen Unterrichtszweig noch verhältnismäfsig jung sind und zur Selbstbeoachtung deshalb noch nicht hinreichende Erfahrungen gesammelt haben. Dem Psychologieunterricht mufs die Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten einverleibt werden. Das Hauptgewicht des physiologischen Unterrichts fällt auf die Nerven- und Sinnesphysiologie; besondere Aufmerksamkeit mufs der Sprachphysiologie zugewendet werden. Den Mittelpunkt des hygienischen Unterrichts bildet die Schulhygiene. Beim Pädagogikunterricht mufs die irrige Anschauung aufgegeben werden, »es müfsten die pädagogischen Lehren ein System bilden, das auf mehr oder minder unerwiesenen Ideen beruht«. Theorie und Praxis müssen in inniger Wechselwirkung stehen.

Ritter: Der Lehrplan der Geometrie. Frankfurter Schulzeit. X. 21. 22.

»Er enthalte alles, was aus dem gesamten Gebiete der elementaren Geometrie zur Kultur der räumlichen Vorstellungen unumgänglich nötig ist. Dieser gesamte Stoff zeige eine der Fassungskraft der Schüler entsprechende Gliederung in den Anschauungs- und Berechnungskursus und in den systematischen, genetisch aufgebauten Kursus. Jede der beiden Stufen erstrecke sich auf die Gesamtheit des zu behandelnden Stoffes, gemäfs dem der Gliederung zugrunde liegenden Prinzip unter gleicher Verteilung der Zeit. Jede Stufe lasse die ihr entsprechenden Thätigkeiten in den Vordergrund treten. Der Plan nehme so Rücksicht auf die Anwendung des Gelernten und sondere den zu behandelnden Stoff, gemäfs den hervorragenden Momenten des Unterrichts, in den Lehrstoff und in den Übungsstoff. Die Verteilung auf die einzelnen Zeiträume sei so bemessen, dafs die Übung gebührende Berücksichtigung erfahre. Der Lehrplan halte stets Fühlung mit den verwandten Gegenständen des Zeichnens und Rechnens.« —r.



A Abhandlungen

Zur Religionsphilosophie und Metaphysik des Monismus

Von
O. Flügel

(Fortsetzung.)

Religion und Erkennen.

So viel ist ohne weiteres klar, die Überzeugung mufs feststehen, wenn sie in der angegebenen Weise funktionieren, nämlich auf das Gemüt insonderheit auf die Sittlichkeit wirken soll; und zweitens die Überzeugung der Religion darf nicht wieder lediglich darauf gegründet werden, dafs sie günstig auf die Sittlichkeit wirkt.

Was den ersten Punkt angeht, so sind alle religiösen Gedanken auf die Dauer sittlich unwirksam, sofern sie allein ein Spiel der Phantasie sind. Mag immerhin die Religion in dem Einzelnen wie in den Völkern als eine Art Phantasiethätigkeit beginnen, mögen die Götter anfangs nur die Projektion unseres eignen Ich sein, mögen es »Wunschwesen«, die Religion eine wohlthuende Illusion sein. Das Wohlthuende einer Illusion verschwindet, sobald sie als Illusion, als blofse Einbildung erkannt ist. Soll die Religion ihre sittliche Kraft ausüben und behalten, so mufs die Überzeugung oder der Glaube, hier im Sinne des Fürwahrhaltens, feststehen, sei es, dafs er gar nicht von Zweifeln berührt wird, sei es, dafs die Zweifel überwunden werden. Aber Ziegler und viele andere helfen sich hier mit dem Gedanken: dem Einzelnen ist es in sein Belieben gestellt, ob er das Unendliche so oder anders, ob er es als persönliches oder unpersönliches Wesen u. s. w. denken will; dieser Gedanke schliefst jede feste Überzeugung aus. Sagen: alles ist richtig, heifst auch sagen: alles ist unrichtig.

Die Möglichkeit denken, es kann sein, es kann vielleicht auch nicht sein, es kann so aber auch anders sein, heifst nicht glauben, sondern zweifeln. Der Glaube aber ist eine gewisse Zuversicht, ein Nicht-zweifeln. Nur als feste persönliche Überzeugung von der Wahrheit des Geglaubten und von der Unwahrheit des Entgegengesetzten kann der Glaube unser Gemüt sittlich bestimmen. Darum mufs es immer betont werden, dafs die Religion auch feste theoretische Wahrheiten — vielleicht nur sehr wenige — verlangt, und ein Fürwahrhalten derselben ein wesentlicher Bestandteil ist. Damit die Religion Gemütssache werde und den Willen bestimme, mufs sie bei konsequenten Geistern zugleich in der theoretischen Überzeugung wurzeln.

Und worauf gründet sich diese theoretische Überzeugung? Jedenfalls nicht blofs auf die moralischen Wirkungen der Religion. Das wäre ein Zirkelschlufs. Die Religion ist wahr, weil sie die Sittlichkeit befördert, und sie befördert die Sittlichkeit, weil sie für wahr gehalten wird. Dieser Zirkelschlufs ist freilich weit verbreitet. Theoretisch begründet, das heifst hier wahrscheinlich und annehmbar gemacht werden kann die christliche Religion nach meiner Überzeugung nur, indem einmal eine gesunde Philosophie auf dem Wege der Teleologie die Annahme einer schöpferischen Intelligenz also eines persönlichen Gottes, und auf psychologischem Wege die Annahme der persönlichen Unsterblichkeit als wahrscheinlich darthut. Und sodann durch die historische Glaubwürdigkeit der Evangelien.

Sehr wenig zutreffend ist es, wenn hiergegen gesagt wird, darnach sei die Religion nur Sache des Verstandes, oder der Glaube werde doch lediglich im Kopfe geboren. Beides ist nicht der Fall. Wie die Religion **entsteht**, darum handelt es sich hier nicht, da giebt es sehr viele Wege, die dahinführen, vielleicht für jeden Menschen ein besonderer, sondern darum handelt es sich, wie die Religion gegenüber den Zweifeln festgehalten werden kann.[1]) Und dazu reichen Betrachtungen nicht aus, welche allein darauf hinauslaufen, dafs die Religion etwas sehr Wünschenswertes sei. Denn sie verliert sofort jeden Wert und jede heilsame Wirkung, sobald sie als blofse Illusion, als blofse Wirkung unseres Wunsches erkannt wird. Hier sind für den denkenden, zweifelnden Menschen theoretische Gründe mafsgebend.

Nun freilich wird es von vielen in Frage gestellt, ob es überhaupt eine rein theoretische, unparteiische Forschung giebt. Paulsen z. B. unterscheidet zwei Grundrichtungen des Denkens, die materia-

---

[1]) Darüber siehe Flügel: A. Ritschls philosophische und theologische Ansichten. 1892.

listische und die idealistische (pantheistische). Welche man wählt, hängt nach ihm nicht von theoretischen Gründen ab, sondern vom Willen. »Ein Leben, welches selbst ideellen Gehalt hat, wird zu der idealistischen, ein Leben, welches auf das Nichtige gerichtet ist, zu der entgegengesetzten Weltanschauung eine natürliche Neigung haben. Denn nicht die Weltanschauung, sondern die Willensrichtung ist das Ausschlaggebende. Das Leben bestimmt den Glauben, nicht der Glaube das Leben«[1]) u. s. w. Wenn es so ist, so begreift man kaum, wie er in der oben angeführten These sagen kann, die Sittlichkeit werde von der Religion bestimmt, die Sittlichkeit ist doch wohl das Leben, und Religion so viel wie Glaube? Das ist der richtige Zirkel: der Glaube bestimmt das Leben und das Leben den Glauben, das ist ja nun auch richtig, sofern beides Leben und Glaube sehr umfassende, und vieles in sich schliefsende Begriffe sind. Aber wissenschaftlich mufs man doch darüber ins reine kommen, ob wirklich ein rein theoretisches unparteiisches Denken anzunehmen ist, oder ob die wissenschaftlichen Überzeugungen nur Ausflüsse unseres Willens sind. Dies ist die Meinung von PAULSEN. Und weiter sieht er nach seiner »voluntaristischen« Psychologie den Willen nicht an als beruhend auf Motiven, freier, sachlicher Überlegung, sondern als einen mit unserer ganzen Organisation gesetzten, in blinden Ursachen wurzelnden Trieb. So also ist nach ihm der eine Mensch, der nach PAULSENS Meinung auf das Nichtige gerichtet ist, zur materialistischen Weltanschauung prädestiniert. Und zu dieser Anschauung gehört der Atomismus, Realismus, wahrscheinlich auch der Theismus. Alle, die dieser Anschauung anhangen, sind nach PAULSEN, um es gerade herauszusagen, schlecht und dumm. Und da dies in der Organisation begründet ist, läfst es sich auch nicht ändern. Auf der anderen Seite stehen die Pantheisten, Monisten, Idealisten. Sie sind von Haus aus ideal gerichtet, sind gut und weise.

Dies führt uns immer näher daran, den Monismus rein theoretisch zu betrachten. Im Anfang dieser Arbeit wurde die Behauptung aufgestellt: der Pantheismus ist ohne Würde und ohne Sinn. Bisher ist von der Unwürdigkeit dieser Ansicht die Rede gewesen, wiewohl die theoretische Betrachtung oft genug gestreift werden mufste. Es soll nunmehr der Pantheismus nach seiner theoretischen Seite besprochen werden, um begreiflich zu machen, wie HERBART ihn »ohne Sinn« nennen kann.

---

[1]) PAULSEN: System der Ethik, 1889, S. 331; siehe dazu Zeitschrift für exakte Philosophie. Bd. XVII. S. 398.

Zunächst mufs wohl jeder zugeben, dafs mit solchen, die wie Paulsen jedes objektive, sachgemäfse Denken und dadurch in seinen Gedanken Bestimmtwerden von vornherein leugnen, keine theoretische Verhandlung möglich ist. Wir Herbartianer müssen in ihren Augen als von Natur zum »zerbröckelnden Denken«, »zum Nichtigen« u. s. w. prädestiniert und »unfähig zu einem einheitlichen Gedankensystem« gelten. Und weil alle Beweisführung in ihren Augen nur scheinbar ist und in Wirklichkeit auf einem Willen und zwar in diesem Falle auf einem von Natur unabänderlich schlechten Willen beruht, darum ist das Für und Wider bei einer Weltanschauung auch nur scheinbar objektiv.

Davon mufs abgesehen werden. Das ist das erste Erfordernis für alles Denken, dafs jemand sich selbst ohne Einmischung eines Willens oder Beliebens oder Vorurteiles den Gedanken selbst nach ihrem Inhalt hingeben kann und wiederum, dafs er auch den andern diese Fähigkeit zutraut.

Ein anderes damit zusammenhängendes Erfordernis ist, dafs jemand eine Einsicht in den Widerspruch hat, dafs In-sich-Widersprechendes nicht sein, noch geschehen kann. Nur wer dies anerkennt, kann philosophische Aufstellungen, also auch den Monismus kritisch beurteilen. Der Monismus, soweit er das logische Gesetz vom Widerspruch nicht anerkennt, oder nicht auf das thatsächlich Gegebene anwendet, vielmehr In-sich-Widersprechendes, wie das absolute oder ursachlose Geschehen zuläfst, hat damit auf jeden Mafsstab zur Beurteilung der eignen oder fremder Behauptungen verzichtet. Er mufs, wie Hegel, der allgemeingiltigen Logik den Rücken kehren.

Wo nun nicht nach den festen Grundsätzen der Logik verfahren wird, wo man hingegen grundsätzlich den Willen oder das Belieben in den Denkakt einmischt, wo man von der Philosophie nicht blofs Wahrheit, sondern ansprechende, wohlthuende, erhebende Wahrheit verlangt, da kann die wissenschaftliche Zuversicht zur Wahrheit der eignen Anschauung nicht grofs sein, mag auch die subjektive, den Neigungen entsprechende Zuversichtlichkeit stark hervortreten.

Dieses Gefühl der wissenschaftlichen Unsicherheit spricht sich besonders darin aus, dafs man frei bekennt, trotz aller Argumente gegen den Monismus, glaube man an denselben. Es liegt darin das Eingeständnis der eignen Unfähigkeit, jene Argumente gegen den Monismus widerlegen und denselben wissenschaftlich rechtfertigen zu können. So bekennt denn auch, wie viele andere, Paulsen: ein ideal gerichtetes Gemüt glaubt an eine Einheit der Welt, in der die Gesamtheit aller physikalischen Vorgänge nur einen einzigen grofsen in

sich zusammenhängenden Vorgang bilden! (Ethik, S. 339.) Wer will wohl einen solchen Glauben widerlegen!

Unter solchen Umständen ist es etwas Gewöhnliches, sich auf die grofse Anzahl der Anhänger einer Lehre zu berufen, um diese um so annehmbarer erscheinen zu lassen.[1]) Das äufserliche Argument soll das fehlende innere ersetzen.

So auch PAULSEN. Er führt für die Richtigkeit des Spinozismus unter anderen auch das an, dafs ihm die gröfseren Geister aller Zeiten anhangen. Als solche sieht er alle diejenigen an, welche sich von der mechanischen Weltansicht losgemacht haben und der organischen huldigen.[2]) Nun ist das richtig, der Monismus ist entschieden die verbreitetste Philosophie, sie ist auch von all ihren Anhängern ziemlich in derselben Weise vorgetragen. Dagegen ist die dem Monismus entgegenstehende Philosophie zu allen Zeiten nur von einer verhältnismäfsig kleinen Zahl von Forschern vertreten gewesen. Erweckt dies nun für den Monismus ein günstiges oder ein ungünstiges Vorurteil hinsichtlich seiner Wahrheit? PAULSEN ist geneigt, daraus auf die innere Wahrheit des Monismus zu schliefsen. Wie sollten so viele treffliche Männer geirrt haben!

Allein man kann auch etwas ganz anderes daraus entnehmen. HERBART sah in der weiten Verbreitung gerade ein Zeichen der Oberflächlichkeit dieser Lehre, die wenig Ansprüche an das Denken stelle und darum und aus manchen anderen Gründen gern angenommen werde. TAUTE führt weiter aus, jedermann sei von Haus aus Spinozist, keine Denkart und Weltanschauung sei natürlicher und leichter, keine trivialer und gewöhnlicher als die spinozistische. THILO und ich sind bemüht gewesen, die Gründe darzulegen, warum der Spinozismus so schnell einleuchtet und darum so verbreitet ist.[3]) BAYLE hebt hervor, dafs gerade die Mathematiker und die Naturforscher, die mit Einer kontinuierlichen Substanz nichts anzufangen wüfsten, sich von Anfang an gegen den Spinozismus erklärt haben, er nennt als solche

---

[1]) Siehe z. B. THILO: Kurze pragmatische Geschichte der Philosophie, 1880, I. S. 304 und FLÜGEL: Spekulative Theologie, S. 163 und 131.

Dabei bemerkt CICERO, der sonst grofsen Wert auf den consensus gentium legte, doch auch: in wichtigen Dingen sich nach der Meinung der Menge oder der Völker richten, heifse sich nach der Meinung der Thoren richten und bei solchen, die nur oberflächlich urteilen und der Gewohnheit folgen, Zeugnis suchen (Cic. de natura deor. I. S. 17 und 29, III. S. 4.

[2]) Über organische und mechanische Weltanschauung siehe FLÜGEL: Spekulative Theologie, 1888, S. 368.

[3]) FLÜGEL: Spekulative Theologie, 1888, I. S. 1—44.

Huygens, Leibniz, Newton, Bernoulli und Fario. Von Leibniz ist es ja hinreichend bekannt, dafs er den Spinozismus als die turpissima doctrina bezeichnet. Und Bayle selbst bemerkt: Spinozas Lehre ist die allerabgeschmackteste und die den allerdeutlichsten Begriffen unseres Verstandes schnurstracks entgegensteht. Man könnte sagen: die Vorsehung habe dieses Schriftstellers Verwegenheit auf eine besondere Art gestraft, da sie ihn dermafsen verblendete, dafs er zur Vermeidung der Schwierigkeiten, welche einen Philosophen Mühe machen können, sich in viel unauflöslichere gestürzt, die noch dazu so merklich sind, dafs eine gesunde Vernunft sie nimmermehr verkennen kann. Die neueren Naturforscher denken darüber nicht anders. Es ist Thatsache, dafs der Spinozismus in keiner Gestalt auch nur das Geringste zur wirklichen Erkenntnis der Natur beigetragen hat, vielmehr hat er stets eine ernste Forschung verhindert. Aller Fortschritt der Erkenntnis ist lediglich der atomistisch-mechanischen Forschung, also der dem Spinozismus entgegengesetzten Weltansicht zu verdanken. Darum haben auch alle namhaften Naturforscher der dem Spinozismus entgegenstehenden Ansicht gehuldigt, sind mit oder ohne Bewufstsein Gegner des Spinozismus. Höchstens in unbewachten Augenblicken, etwa wenn eine Rede für das grofse Publikum zu halten oder für das Feuilleton etwas zu schreiben ist, fallen sie zurück in die dem unbewachten Denken natürlichste Anschauungs- und Ausdrucksweise, in den Spinozismus. Sonst aber spricht wohl Liebig im Namen sehr vieler seiner Berufsgenossen: die Schellingianer und Hegelianer (die ja nur eine besondere Art Spinozisten sind) sind die wahren Verdummer der Zeit. Ich selber brachte einen Teil meiner Studienzeit auf einer Universität zu, wo der gröfste Philosoph und Metaphysiker des Jahrhunderts die studierende Jugend zur Bewunderung und zur Nachahmung hinrifs: wer konnte sich damals vor Ansteckung sichern? Auch ich habe diese an Worten und Ideen so reiche, an wahrem Wissen und gediegenen Studien so arme Zeitperiode durchlebt, sie hat mich um zwei kostbare Jahre meines Lebens gebracht. Ich kann den Schreck und das Entsetzen nicht schildern, als ich aus diesem Taumel zum Bewufstsein erwachte. Wie viele der Begabtesten und Talentvollsten sah ich in diesem Schwindel untergehen, und wie viel Klagen über ein völlig verfehltes Leben habe ich später vernehmen müssen! Selbstüberschätzung, Hochmut, Eitelkeit und Anmafsung, ein lahmer Ehrgeiz, der sich selbst die Anerkennung im Übermafse spendet, die ihm die Welt versagen mufs: sie gehen aus den Lehrsälen dieser Männer hervor.

Doch in der Wissenschaft kommt es ja nirgends auf Autoritäten,

am allerwenigsten auf die Menge der Anhänger einer Lehre an. Es ist dies nur erwähnt, weil Paulsen geneigt ist, aus der grofsen Anzahl der Monisten unter den Gelehrten ein günstiges Vorurteil für die Wahrheit des Spinozismus zu erwecken.

Zu den bisher bekannten Aussprüchen Herbarts über das, was er die Modephilosophie seiner Zeit nannte, ist jetzt noch ein anderer hinzugekommen, der verdient mitgeteilt zu werden. In dem Ergänzungsbande, dem dreizehnten der Werke Herbarts nach der Hartensteinschen Ausgabe befindet sich eine Rezension Herbarts, an deren Schlufs es S. 319 heifst: Rezensent hat die Entstehung dieser Art zu philosophieren (nämlich nach der Weise Schellings) seit einem Vierteljahrhundert oft genug beobachtet; er weifs längst aus Erfahrung, dafs die absolute Einheit, aus welcher sich alle Dinge sollen entwickelt haben, der natürliche Ruhepunkt für alle Halbdenker ist. Nachdem sie den Zusammenhang aller bekannten Naturgegenstände eine Zeitlang mit ihren Reflexionen verfolgt haben, schwindet ihnen fast unwillkürlich alles in Eins; schon darum, weil sie nichts finden, was einzeln stünde, wohl aber dem spielenden Witze ein unendliches Feld von Analogieen offen steht, welche verfolgen zu können für geistreich gehalten wird. Haben sie aber vollends einige Kenntnis von den Schwierigkeiten des Kausalverhältnisses unter rein Gesondertem, haben sie erst vernommen, dafs berühmte Philosophen wie Kant und Leibniz das Kausalverhältnis im Ganzen oder im Einzelnen für blofse Erscheinung erklären: dann ergreifen sie mit stolzer Zufriedenheit jenes Eine, welches, weil es Alles ist, nicht braucht aus sich herauszugehen, um zu wirken; dann halten sie das Bodenlose, wo hinein sie in ihrer Vorstellung alles versenken, für die Tiefe, woraus alles hervorgequollen sei. Sie erinnern sich nicht, dafs die Erfahrung (innere und äufsere) ihnen zwar Zusammenhang, aber auch Trennung, zwar Übergänge, aber auch Stockungen, Risse, Spalten, schroffe Eigentümlichkeiten gezeigt hat; sie merken nicht, dafs eben die Natureinheit, die sie so gern und so eifrig idealisieren und hypostasieren, ein unlauterer Erfahrungsbegriff ist, gegen den sie auf ihrer Hut sein sollten, wenn es ihnen Ernst ist, sich zum Übersinnlichen zu erheben; sie bedenken nicht, wie vollkommen die Gemeinschaft aller Dinge sein, wie sich alles nach allem richten müfste — welche Reizbarkeit des ganzen Universums sich in jedem einzelnen Punkte offenbaren, wie höchst gemein das, was wir Wunder nennen, sein sollte — wenn alles scheinbar Viele der ewigen Wahrheit nach Eins wäre und Eins bliebe. Sie verblenden sich, so gut es gehen will, gegen die irreligiösen Folgen, welche unvermeidlich entstehen, indem Gott, das heiligste Wesen,

jener Natureinheit, dem gröfstenteils Gemeinen und Schlechten, gleichgesetzt wird; sie erlauben sich die offenbarsten Sprünge, um das, was sie Freiheit nennen, als ein Abbrechen und Losreifsen von der Gottheit oder gar als ein Zeichen eines noch rohen, unvollendeten Zustandes des weltwerdenden Gottes darstellen zu können. Möge denn wenigstens die eingebildete Erhabenheit dieser Lehre gemein werden, und nur ja nicht mit grofser Andacht als Geheimnis behandelt werden. Zwar ausrotten kann man den Irrtum nicht, der aus gleichen Gründen stets neu erzeugt wird; aber dahin wenigstens mag es kommen, dafs diejenigen, denen etwas vom echten Scharfsinn zu teil geworden ist, sich vor ihm hüten.«

Seit Herbart dies schrieb, ist mehr als $^3/_4$ Jahrhundert vergangen, und doch passen die Worte noch ganz genau auf unsere Zeit. Es handelt sich eben um Irrtümer, die sich aus den gleichen Gründen immer von neuem erzeugen und zwar in Halbdenkern, wie Herbart hinzusetzt. Darum ist dieser Irrtum unausrottbar. Als Herbart im ersten Teil seiner Metaphysik die Lehre Spinozas beurteilt hatte, berichtet eine Rezension darüber: Herbart habe den Spinoza dargestellt, wie er wirklich beschaffen ist, ohne den Nimbus, womit eine exaltierte Phantasie ihn umgiebt, und fährt wahrsagend fort: der Verfasser (Herbart) mag sich nur darauf gefafst machen, dafür von den Pantheisten für einen schwachen Kopf, dem das Talent zum Philosophieren gänzlich fehlt, ausgegeben und durch diesen Machtspruch widerlegt zu werden.«[1]) Wie wenig ist doch seit 1829, wo diese Worte geschrieben wurden, das philosophische Denken in weiten Kreisen fortgeschritten! Nachdem Herbart selbst nicht allein die Irrtümer und Gründe des Spinozismus aufgedeckt, sondern auch gezeigt hat, wie sie zu vermeiden und was an deren Stelle zu treten habe, hat Taute deren Bekämpfung den gröfsten Teil seiner Religionsphilosophie gewidmet. Alsdann hat Thilo einige der vornehmsten Führer dieser Richtung auf dem Gebiete der Theologie und der Rechtsphilosophie ausführlich behandelt und diese Weltansicht in zahlreichen Abhandlungen und Besprechungen der Zeitschrift für exakte Philosophie kritisiert und deren Anfänge und Verzweigungen in der Geschichte der Philosophie aufgezeigt. Aber als ob nichts geschehen wäre, erneuert sich jene Richtung immer wieder. Zahlreiche Proben sind davon gegeben z. B. in meiner Schrift: Die spekulative Theologie der Gegenwart. So sieht A. Schwarz mit Recht diesen Pantheismus oder

[1]) Herbarts Werke von Hartenstein, Bd. IV. S. 607, Kehrbach, Bd. VII. S. 351 und 353.

Monismus, den man teils als Ersatz, teils als Belebungsmittel der Religion oder als Versöhnung der Religion und der Wissenschaft anbietet, an als ein besonderes Merkmal der Spekulation des ausgehenden Jahrhunderts.

Es möge nunmehr der Spinozismus in einigen neueren Proben vorgeführt werden.

Paulsen und Gutberlet.

Die Darstellungen des Spinozismus sind alle ohne Ausnahme einander zumal in den Hauptsachen sehr gleich. Von den Gegnern kann darum darauf auch immer nur dasselbe gesagt werden. Nachdem nun das Widersinnige und Unwürdige des Spinozismus von seiten der Herbartschen Philosophie sehr oft dargethan ist, möge den Lesern einmal vorgeführt werden, wie jemand von einem anderen Standpunkt ausgehend hinsichtlich der Beurteilung des Spinozismus zu wesentlich denselben Ergebnissen als die Herbartsche Philosophie gelangt. Wider Paulsen [1]) wird im Nachstehenden hauptsächlich Gutberlet das Wort führen. Derselbe bespricht nämlich in dem philosophischen Jahrbuch (auf Veranlassung und mit Unterstützung der Görres-Gesellschaft) Bd. VI im 3. und 4. Hefte 1893 Paulsens philosophisches System. [2])

Wir wollen uns von ihm sogleich mitten in die Sache hinein versetzen lassen und den Kausalbegriff ins Auge fassen. Paulsen scheint zuweilen die Kausalität überhaupt selbst auf rein materiellem Gebiet zu leugnen, er sagt: Regelmäſsige und spontane Zusammenstimmung der Veränderungen an verschiedenen Punkten der Wirklichkeit, das ist alles, was wir von Wechselwirkung wissen. Setzen wir zwei Atome, ein bewegtes, das durch ein ruhendes in Bewegung gesetzt und nun selbst stillsteht. Sehen wir hier, wie ein Einfluſs von A auf B übergeht? Hat sich etwa die Bewegung wie eine Haut von dem ersten abgelöst und an das zweite angehängt, es mit fortreiſsend? Aber die Bewegung ist ja nichts Körperliches, nichts Substantielles, das sich losreiſsen und für sich sein kann. Was hat sich also zwischen den beiden Atomen zugetragen? Ich denke, es ist auf alle Weise das Geratenste zu bekennen: wir wissen von nichts. Das Einzige, was wir wissen, ist die Thatsache, daſs in einem ersten Zeitraum eine Bewegung von A stattfand, daſs diese in einem gewissen Zeitpunkt, dem der Berührung, aufhörte, und daſs gleichzeitig die von

[1]) Vergl. in theoretischer Beziehung Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XIII. S. 83 ff. und S. 304 ff. In praktischer Beziehung Bd. XVIII. S. 395 ff.

[2]) Paulsen: Einleitung in die Philosophie. Berlin, Hertz, 1892 und 1893.

B begann; endlich dafs im gleichen Falle immer das Gleiche sich zuträgt.«

Man bedenke, dafs dies in einer Einleitung zur Philosophie steht, und da gehört es auch hin. Der Anfänger mufs darüber belehrt werden, dafs Kausalität nicht gegeben ist, nicht beobachtet werden kann. Diese sehr oft gemachte Bemerkung ist ja freilich bereits weit eindringlicher vorgetragen, als es hier geschieht. Aufserdem aber macht sie hier den Eindruck, als hätte Verfasser geglaubt, man hätte bisher die Kausalität als etwas Gegebenes angesehen, und er müfste erst darthun, dafs dies nicht der Fall ist. Aber das Schlimmste dabei ist, dafs er den Anfänger nicht aus der Skepsis herausführt, dafs Verfasser selbst diese Erkenntnis, dafs die Kausalität nichts Gegebenes ist, mifsversteht und daraus macht: die Kausalität ist etwas nicht Erkanntes und daraus wohl: sie ist überhaupt nicht. Man wird erinnert an Herbarts Worte: jeder Anfänger ist Skeptiker, und jeder Skeptiker Anfänger. Hier hält Gutberlet mit vollem Recht die längst feststehende Erkenntnis entgegen, dafs die Kausalität etwas Erschlossenes ist, etwas notwendig Vorauszusetzendes, ohne welches wir mit unserem Denken in Widersprüche verfallen. Er bemerkt (S. 390): Wir können allerdings den kausalen Zusammenhang nicht beobachten, wir kennen auch nicht das Wie des Einflusses, aber daraus zu schliefsen, dafs er nicht besteht, ist ein Sophisma. Die Sache liegt vielmehr so. Wir wissen, dafs eine Bewegung, ein Geschehen nicht aus nichts werden kann, weil es sonst ohne hinreichenden Grund existierte. Das Kausalprinzip also: Alles, was wird und geschieht, mufs eine Ursache haben, ist ein absolut notwendiges Denkprinzip; es kann ja auch kein Mensch, der nicht an Geistesstörung leidet, daran zweifeln. Wenn wir darum ein Ereignis eintreten sehen, müssen wir eine Ursache dafür postulieren; ob dieselbe das unmittelbar vorausgehende Ereignis bildet, ist nicht unmittelbar bekannt. Wenn wir aber dasselbe immer vorausgehen sehen, wenn bei Wegfall desselben auch das zweite fehlt, wenn eine Steigerung oder Schwächung der ersteren Thätigkeit eine entsprechende Abänderung des folgenden nach sich zieht, dann wäre es Thorheit die Ursache anderswo als in dem ersten Ereignis zu suchen.«

Hier wäre manches noch schärfer hervorzuheben, so der Widerspruch, der sich einstellt, wenn man ein Geschehen ursachlos oder absolut denkt, ferner dafs die Wirkung die Ursache nicht als vorangehend, sondern als streng gleichzeitig postuliert, ferner dafs in dem von Paulsen angeführten Falle der Bewegungsübertragung allerdings nach einer strengen Metaphysik kein unmittelbares Übergehen der

Bewegung stattfindet, ohne eine innere Ursache zu haben. Nach unserer Metaphysik sind auch die rein äufserlichen Bewegungserscheinungen, wie Stofs, Zug, Druck u. s. w. begründet in der Störung des Gleichgewichtes unter den inneren Zuständen der letzten Elemente.

Endlich ist zu bedenken, dafs bei Leugnung der Kausalität der strengste Idealismus die Folge ist. Besteht überhaupt kein Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung, dann besteht auch keiner zwischen Aufsen- und Innenwelt, dann sind auch meine Empfindungen keine Wirkungen am allerwenigstens von einer Aufsenwelt, dann bin ich ganz in mein Ich eingeschlossen und kann nie erfahren, ob etwas aufser demselben besteht.

Und gerade diesen Zusammenhang zwischen Aufsen- und Innenwelt, zwischen Physischem und Psychischem, leugnet Paulsen ganz ausdrücklich. Er bemerkt: »Der Naturforscher wird sagen: die Annahme einer Umsetzung von Bewegung nicht in eine andere Form der Bewegung, nicht in potentielle physische Energie, sondern in etwas, was physisch gar nicht ist, sei eine Zumutung, der er nicht folgen könne. Umsetzung von Bewegung oder Kraft in Denken, in reine Bewufstseinsvorgänge, das wäre für die naturwissenschaftliche Betrachtung eigentlich nichts anderes als Vernichtung von Energie; und so wäre der Ursprung von Bewegung aus einem rein Geistigen, etwa der Vorstellung eines Erwünschten für die Physik so gut wie Entstehung aus nichts.«

Der Naturforscher, den hier Paulsen einführt, ist sehr wenig philosophisch konsequent. Erstens, wenn Kausalität überhaupt geleugnet wird, woher weifs er etwas vom Physischen? Gegeben ist nur das Psychische, die Vorstellung des Physischen ist ja auch nur Vorstellung, also etwas Psychisches. Zweitens wenn jemand behauptet, damit Physisches oder Bewegung Ursache des Psychischen werde, sei die Annahme nötig, die Bewegung als solche höre auf und der psychische Zustand fange von selbst, also aus dem Nichts an, wer solches behauptet, hat das Prinzip von der Erhaltung der Kraft nicht streng genug auf den Zusammenhang zwischen Physischem und Psychischem oder zwischen äufseren und inneren Zuständen angewendet. Die Bewegung geht nicht in einen inneren Zustand über, sie bleibt Bewegung, welche Formen von Bewegung sie auch annimmt. Der innere Zustand geht ebensowenig in Bewegung über, sondern bleibt den realen Wesen immanent und inhärierend. Insofern hat jener Naturforscher Recht. Aber mit jeder Bewegung ist auch eine Änderung des Systems der inneren Zustände und umgekehrt mit jeder Änderung des Systems der inneren Zustände ist eine äufsere Bewegung oder

Umlagerung notwendig verbunden: jedes kann Ursache des andern sein. Und da nun das Psychische zu den inneren Zuständen gehört, so ist eine Wechselwirkung zwischen Physischem und Psychischem und umgekehrt durchaus nichts rein Unbegreifliches.[1]) Es ist auch nicht so wie Verfasser meint, als stände die Annahme von dem Parallelismus äufserer und innerer Zustände im Gegensatz zu der Annahme eines Kausalverhältnisses zwischen beiden, als schlösse eins das andere aus. Eins schliefst das andere ein. Freilich das »Wie« bleibt unbekannt, nämlich wie es eine Ursache anfängt, eine Wirkung hervorzubringen. Aber das »Dafs«, dafs ein solcher Zusammenhang notwendig angenommen werden mufs, ist Forderung eines folgerichtigen Denkens. Verfasser bemerkt: »Ich sehe ein Bild aus der Heimat; es führt Erinnerungen aus der Jugendzeit ins Bewufstsein; Gefühle der Wehmut, der Sehnsucht erwachen, es entsteht ein Verlangen, jene Welt wiederzusehen und wird schnell zum Entschlufs. Alle Welt ist darüber einig, dafs wir hier einen ursächlichen Zusammenhang haben. Wie es aber die Wahrnehmung macht, eine Vorstellung hervorzubringen, oder wie durch die Vorstellung ein Gefühl erregt wird, darüber wissen wir schlechterdings nichts weiter zu sagen. Die Thatsache, dafs, wenn das eine Element eintritt, auch das andere eintritt, oder einzutreten fordert, ist alles, was wir wissen. Gutberlet fügt dem hinzu: wenn die Unkenntnis des Wie eines Geschehens uns berechtigt, dasselbe zu leugnen, dann können wir auch die Vorstellungen selbst, die Empfindungen und die Gefühle leugnen; denn niemand kann erklären, wie sie entstehen. Mit der Leugnung des Kausalprinzips hört selbstverständlich alle Naturerklärung auf, kein kausaler Zusammenhang verbindet dann die Ereignisse, sie liegen als disjecta membra poetae neben und nach einander, sie können von der Wissenschaft nur registriert und klassifiziert werden. Es wird wenig anders, wenn das Kausalitätsprinzip noch als regulatives Denkgesetz zugelassen wird. Denn wenn es kein konstitutives Seinsprinzip ist, wenn ihm keine über den Gedanken hinaus liegende objektive Geltung zukommt, dann ist alle Naturerklärung ohne allen objektiven Wert. Dann mögen uns die Philosophen und Naturforscher mit ihren Schriften verschonen. Wir wissen ja nicht einmal, ob dieselben wirklich einen Verfasser haben: wir müssen es wohl so denken, aber möglicherweise sind dieselben ohne Verfasser aus nichts entstanden. Der Inhalt derselben ist eine subjektive Gedankenkom-

---

[1]) Näheres darüber siehe in der Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XIII. S. 184 ff.

bination, die für die wirkliche Welt weit weniger Bedeutung hat, als ihr individueller Verdauungsprozefs.«

Mit der Kausalität hängt der Begriff von der Substanz eng zusammen. Paulsen erörtert denselben namentlich, indem er die Annahme einer Seelensubstanz bekämpft. Es heifst bei ihm: »Es giebt keine für sich seiende, beharrliche, immaterielle Seelensubstanz; das Dasein der Seele geht in dem Seelenleben auf, hebt man die psychischen Vorgänge auf, so bleibt kein Substantiale als Rückstand. Das Seelenatom ist nichts, als ein Rückstand überlebter Metaphysik. Hier macht Gutberlet darauf aufmerksam, dafs doch die geistigen Thätigkeiten als Thätigkeiten einen Träger haben müssen, dafs ein Thätiges für dieselben vorausgesetzt werden mufs. Darauf antwortet Paulsen: Dafs die Anheftung eines Gefühls oder eines Gedankens an einen ausgedehnten Körper sich nicht vollziehen läfst, ist ohne Zweifel wahr. Aber nun mache man mit der unausgedehnten Substanz denselben Versuch. Ich denke, man wird ganz dieselbe Unvollziehbarkeit empfinden. Paulsen hätte klar angeben sollen, worin die Unvollziehbarkeit, von der er hier spricht, liegt. Denkt er freilich die geistigen Thätigkeiten oder die Thätigkeiten überhaupt der Substanz anhaftend, so scheint dies etwas ganz äufseres zu sein, wie die Farbe am Gegenstand, wie die Kleider am Leibe, wie die Pferde am Wagen, die man ab- und anspannen kann. Gutberlet sagt darauf ganz richtig: »Die geistigen Thätigkeiten haften nicht an der Seelensubstanz, sondern sind deren Äufserungen, Wirkungen.« Sie sind unmittelbare Bethätigungen der Qualität oder des realen Wesens selbst. Diese Äufserungen können nicht beliebig diese oder jene sein, sondern das Wesen selbst, ganz wie es ist, wird zur Kraft, indem es wider ein anderes reagiert. Was das Wesen thut, hängt ab von dem, was es ist, es ist nicht ein leeres Gefühl, nicht ein unthätiger Träger, oder wie man sonst den Satz ausdrücken will: die Thätigkeiten oder Accidenzen ädhärieren dem Wesen nicht, sie inhärieren ihm, sie werden von den realen Wesen getragen wie eine innere Entwicklung, die sie sind, nicht wie eine Kleidung, die sie haben (Volkmann, Psychologie, Bd. I, S. 60). Reale Wesen werden ja überhaupt nur angenommen, notwendig postuliert, weil Thätigkeiten ohne Träger in sich widersprechend sind.

Die zweite Unvollziehbarkeit des Gedankens, dafs geistige Thätigkeiten an ausgedehnten Körpern haften sollen, stellt Verfasser nur so hin, giebt aber keinen Grund an. Den Grund giebt Gutberlet an, wenn er sagt: Äufserungen einer ausgedehnten Substanz können die geistigen Thätigkeiten nicht sein wegen ihrer Einheit und Einfachheit. Schärfer würde der Widersinn hervorgetreten sein, wenn statt aus-

gedehnter Substanz Körper, nämlich zusammengesetzter Körper oder zusammengesetzte Substanz gesagt wäre. Es ist gerade der Umstand des Zusammengesetztseins, was hier in Frage kommt. Ausgedehntsein und Zusammengesetztsein ist nicht ohne weiteres dasselbe. Sind die geistigen Zustände als Thätigkeiten an mehrere Substanzen verteilt gedacht, dann kann niemals die Einheit des Bewufstseins daraus abgeleitet werden. Vielmehr müssen zu diesem Zwecke alle geistigen Zustände eines Individuums als Zustände oder Thätigkeiten Eines realen ungeteilten Wesens gedacht werden. Ob dieses Wesen an sich ausgedehnt ist oder nicht, kommt hier zunächst nicht in Betracht. Die Frage, ob die letzten Elemente und also auch die Seele als absolut unausgedehnt, punktuell zu denken sind, oder ob es möglich ist, den letzten Elementen eine gewisse Ausdehnung zuzuschreiben, ist eine Frage für sich. Es ist vielleicht nicht ohne Interesse, zu sehen, wie ein Gesinnungsgenosse Gutberlets, nämlich J. Wolff in einer Kritik der Metaphysik Lotzes sich der Herbartschen Anschauung in dieser Beziehung nähert. Herbart fafst bekanntlich die letzten Elemente, also auch die Seele als punktuell, einfach nicht nur hinsichtlich der Qualität, sondern auch der Quantität, er gestattet aber als Fiktion ihnen der Anschaulichkeit wegen eine gewisse Ausdehnung beizulegen. Drobisch versucht diese Fiktion als Wirklichkeit zu fassen, die realen Wesen natürlich nicht als Materie, aber als so kleine räumliche Continua aufzufassen, dafs ihre Durchmesser kleiner sind als jede mefsbare Entfernung. Dabei aber jedes intensiv oder qualitativ streng einfach.[1]) Ganz in diesem Sinne sich läfst J. Wolff vernehmen: Ich kann mir sehr wohl ein unausgedehntes Wesen denken, das sich dennoch seiner Natur nach von den bewufsten Geistern ebenso weit entfernt, wie von den Körpern. Irrtümlicherweise hält man das Ausgedehnte und Nichtausgedehnte mit der Antithese vom Körperlichen und Geistigen für gleichwertig. Aber so paradox es auch klingt, zwischen dem Ausgedehnten, d. h. dem in unsere Anschauung fallenden Ausgedehnten und dem absolut Unräumlichen giebt es noch ein Mittleres. Würde ich also sagen: es gäbe ein unausgedehnt Räumliches, so würde man leicht einen Widerspruch konstruieren wollen. Ich würde aber zunächst bemerken, dafs Ausgedehntes (nämlich das anschaubare Ausgedehnte) notwendig eine Eigenschaft von Vielen, weil teilbar, ist, dafs dagegen die letzten Einheiten als Fundamente des Vielen auf der einen Seite keine Ausdehnung oder doch nicht dieselbe, wie das Viele, also nicht die anschaubare (materielle) haben

[1]) Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. V. S. 141 ff.

können, auf der anderen Seite aber, dafs sie doch die Grundlage derselben, die Elemente, also ein gewisses Analogon derselben enthalten müssen. Wie aber diese Urräume aussehen, das können wir selbstverständlich nicht wissen. Um aber vor den Vorwürfen des Widerspruchs sicher zu sein, führe ich den Gedanken weiter aus, dafs diese Art Ausdehnung der Elemente freilich nicht so ist, wie das, was wir in der Anschauung immer in Teile zerlegen können. Das Teilbarsein ist spezifisches Merkmal des Einvielessein, nicht aber notwendiges und fundamentales Merkmal des Räumlichen. Das Charakteristikum dieses ist Lage und Richtung. Die Berechtigung aber, eine solche Beschaffenheit mit dem angeschauten Räumlichen in Beziehung zu setzen, beruht darauf, dafs es wirklich dieselbe Eigenschaft in den Elementen und dem von ihnen Zusammengesetzten ist, dafs sie aber in dem Vielen eine Färbung (die Teilbarkeit) erhält, die nicht von ihr, der Qualität, sondern von der Vielheit, der Quantität herrührt.

Das andere Bedenken, eine solche elementare Ausdehnung habe keine Berechtigung, da sie nicht ein empirischer Begriff sei, ist offenbar nichtig; denn jedes System, das die angeschaute Welt auf Elemente zurückführen will, kommt zu solchen unanschaubaren elementaren Qualitäten; bleibt sie bei den angeschauten, so wiederholt sich ja das Problem immer wieder, z. B. wenn ich die ausgedehnten Dinge auf ausgedehnte Atome zurückführe, so erhebt sich ja dieselbe Frage immer wieder mit den ausgedehnten Atomen. Somit würde uns diese Art elementarer Ausdehnung, die keine Teilbarkeit involviert, die aber gleichwohl die Grundlage für die Teilbarkeit der empirischen Ausdehnung ist, als die Lösung des Problems dünken.[1]

Ein jeder, der sich mit dieser schwierigen Frage beschäftigt hat, wird zugeben, dafs hier eine ganz ähnliche Lösung versucht wird, wie sie Herbart und seine Schüler geben.[2] Vor allem kommt es hier darauf an, die unteilbare, qualitative Einheit der letzten Elemente, also auch der Seele festzuhalten. Was es unmöglich macht, das Geistige als Äufserung oder Kraft der Materie zu denken, ist eben die Zusammensetzung jeder Materie aus vielen realen Wesen. Die Thatsache der Einheit des Bewufstseins fordert eben die Einheit und ungeteilte Einfachheit des Trägers oder der Seelensubstanz.

Wenn also Paulsen davon spricht, es sei ein unvollziehbarer Gedanke, einen ausgedehnten Körper als Träger des Geistes zu denken, so hat er vollkommen recht, aber er weifs nicht, warum er recht hat.

---

[1]) In Gutberlets philosophischem Jahrbuch, 1892, Bd. V. S. 300 ff.

[2]) Vergl. dazu O. Flügel: Die Probleme der Philosophie, S. 85 ff.

Er nimmt diese Wahrheit aus der Geschichte der Philosophie auf, ohne in deren Sinn eingedrungen zu sein. Was man seit Locke mit der Frage: kann Materie denken, sagen wollte, war zweierlei. Einmal: sind die geistigen Zustände materielle, körperliche Bewegungszustände? Und zweitens: kann ein zusammengesetzter Körper Träger des einheitlichen Geistes sein? Hier handelt es sich um die letztere Frage. Hätte Paulsen gefragt, warum ein zusammengesetzter Körper nicht Träger des Geistes sein kann, so hätte er nicht fortfahren können: »ebensowenig aber ein einfaches, unausgedehntes Wesen«. Sondern es hätte heifsen müssen: weil ein zusammengesetzter Körper nicht Substanz des Geistes sein kann, darum mufs die Substanz des Geistes ein einfaches Wesen sein. Die beiden Sätze sind disjunktiv, einer schliefst den andern aus, so dafs, wenn der eine falsch ist, der andere richtig sein mufs. Das Geistige wie jede Kraft oder jeder Zustand fordert eine Substanz oder Träger, dessen Zustand es ist. Diese Substanz kann entweder zusammengesetzt oder einfach gedacht werden, zusammengesetzt kann sie nicht sein, folglich einfach.

Paulsen leugnet hierbei den Obersatz, dafs jeder Zustand oder jede Kraft eines realen Trägers bedarf.

Zunächst macht Paulsen gegen den Substanzbegriff geltend, es sei ein unvollziehbarer Gedanke. Darauf antwortet Gutberlet: »Die Phantasie kann sich freilich weder die Substanz, die ein Verstandesbegriff, noch auch die Abhängigkeit der einfachen Thätigkeit von ihrem substantialen Träger, welcher ein unsinnliches Verhältnis darstellt, anschaulich vorstellen.« Gemeint ist: Kraft wie Stoff sind erschlossen, nicht gegeben, aber erschlossen in notwendiger Schlufsfolge aus dem Gegebenen.

Paulsen fährt fort: ich möchte wohl wissen, worin der gedachte Inhalt dieses Substantialen besteht? In der Immaterialität und Einfachheit? Aber das waren lauter Negationen, die etwas ablehnen, aber nichts beilegen, aus Negationen kann man doch nichts Wirkliches machen. Gutberlet antwortet: der Inhalt des Substanzbegriffes ist sehr klar und bestimmt: sie ist der notwendige Träger von accidentiellen Thätigkeiten, welche als entia in alio nicht in sich Bestand haben können. Die Immaterialität und Einfachheit ist zwar sprachlich eine Negation, aber sachlich eine vollkommene Realität. Wir haben als positive Bestimmungen der Seelensubstanz erstens den Träger von Accidentien, zweitens Einfachheit, welche die Vollkommenheit des innigsten Zusammenseins, die Realität der konzentrierten Kraft in sich schliefst gegenüber der Zersplitterung und Zerteilung der ausgedehnten und zusammengesetzten Materie.

Weiter bemerkt Paulsen: Oder ist das Substantiale ein unbekanntes, ewig hinter der Scene bleibendes, weder durch Anschauung noch durch Denken zu bestimmendes Irgendetwas, ein Ding-an-sich? So möchte ich wohl wissen, was ein solches gänzlich unbekanntes Irgendetwas heifsen kann, um Gefühlen und Gedanken, wenn sie nicht für sich wirklich sein können, zur Wirklichkeit zu verhelfen. Darauf Gutberlet: Wäre die Seelensubstanz auch völlig unbekannt, so müfste sie wenigstens unter dem allgemeinsten und unbestimmtesten Begriff des ens in se vorausgesetzt werden, weil die accidentalen Thätigkeiten als entia in alio sie mit absoluter Notwendigkeit verlangen. Höchstens könnte sich die Frage erheben, ob nicht die eigentliche Substanz aller Accidentien noch weiter zurückliegt. Paulsen behauptet letzteres, mit Spinoza nimmt er eine einzige Substanz für alles Denken und alle Ausdehnung an. Aber jedermann sieht, dafs alle Widersprüche, welche er in der Seelensubstanz finden will, ganz genau in der göttlichen oder Weltsubstanz wiederkehren. Im Grunde bilden wir den Begriff der Ursache auf dieselbe Weise, wie den der Substanz: konsequent mufs also Paulsen auch die Ursache als eine Dichtung bezeichnen. Wir können uns die Ursächlichkeit nur verstandesmäfsig vorstellen und haben vorerst nur einen sehr unbestimmten Begriff von derselben, sie ist uns der notwendig zu fordernde hinreichende Grund eines anfangenden Seins (Geschehens); dieser Begriff wird bestimmter durch die Analogie. Die Ursache mufs ihrer Wirkung entsprechen und umgekehrt. Darum müssen wir nach der verschiedenen Beschaffenheit der beobachteten Wirkungen auch die Ursache verschieden beschaffen denken. Oder ist es anders mit den körperlichen Ursachen und Substanzen? Warum nehmen wir ein Kohlenstoffatom verschieden von einem Sauerstoffatom an? Niemand kann sich anschaulich ein solches Atom vorstellen, noch weniger seine Verschiedenheit von jedem anderen Atom. Die spezifischen Erscheinungen drängen uns dazu, wie uns spezifische Erscheinungen des Geisteslebens zur Annahme einer so beschaffenen Seelensubstanz drängen. In der That, wenn Denken und Wollen ohne ein denkendes und wollendes Subjekt sein können, dann kann es auch Bewegung, Lagerung, Anordnung geben ohne Atome, die sich bewegen und gruppieren.

Aber gerade darin soll nach Paulsen und Wundt[1]) der Irrtum

[1]) Vergl. dazu Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XII. S. 66; Bd. XIII. S. 70. Auch in der 2. Auflage der Menschen- und Tierseele, 1892, S. 270 und 492 bemerkt Wundt: Unsere Seele ist nichts anderes als die Summe unserer eigenen Erlebnisse selbst, unseres Vorstellens, Fühlens und Wollens, wie es sich im Bewufstsein zu einer Einheit zusammenfügt.

liegen, dafs man den Begriff der Substanz von der Körperwelt auf das geistige Leben übertragen hat. Er bemerkt: Die Atome sind das absolut beharrliche und nach Quantität und Qualität unveränderliche Substrat der materiellen Welt. Alle Veränderung ist auf den Wechsel in der Anordnung und Bewegung der Atome zurückzuführen; das ist die Maxime der Naturwissenschaft. Überträgt man diesen Begriff auf das Seelenleben, so vernichtet man entweder den Begriff oder zerstört das Leben. Die Seele ist nicht unveränderlich und beharrlich, wie das Atom, vielmehr ist beständige Wandlung für sie charakteristisch, sie kehrt niemals wie das Atom, das sich aus einer Verbindung löst, als dieselbe in den vorigen Zustand zurück. Also kann man die Seele nicht in demselben Sinne Substanz nennen, wie das Atom. Hier meint nun auch Gutberlet, dafs diese Vorwürfe richtig seien, sofern sie auf Herbarts Auffassung bezogen würden. Von ihm, meint Gutberlet (und ebenso der früher genannte Kritiker J. Wolf), dafs er das Leben der Seele auf Mechanik von starren Realen zurückführt, weil er sich die Seele nach Analogie der Atome denkt. Sehen wir zu, was an dieser häufig gehörten Rede wahr ist. Zunächst mufs es auffallen, wie Paulsen behaupten kann, dafs die Unveränderlichkeit der Atome das Leben zerstört. Taugen die Atome etwa nur für die Physik oder für die unorganische Chemie? Macht man in den Wissenschaften, die das Leben zum Gegenstand haben, nicht auch Gebrauch von der Atomistik? Die eigentliche erklärende Wissenschaft des Lebens, die organische Chemie und die Physiologie können so wenig als andere erklärende Naturwissenschaften der Atomistik entraten, sie bedürfen ebenso der Voraussetzung einer Mehrheit von beharrlichen, unveränderlichen Atomen. Auf der Unveränderlichkeit der Atome beruht im letzten Grunde alle Konstanz der Gesetze für die Erscheinungen der leblosen wie der lebendigen Materie. Alles, die Mannigfaltigkeit, der Wechsel, das Unbeständige des Lebens hat seinen letzten Grund in der Wechselwirkung an sich unveränderlicher Atome. Schon empirisch steht die Unveränderlichkeit der chemischen Grundstoffe und insofern der Atome fest, noch ganz abgesehen von dem Widerspruch, der in der Annahme einer qualitativen Umwandlung liegt.

Dasselbe gilt nun auch für die Seelensubstanz. Warum behauptet man von einem chemischen Grundstoff, er sei unveränderlich? Darum weil er unter denselben Umständen immer in derselben Weise reagiert. So reagiert auch die Seele in gleicher Weise unter den gleichen Umständen. Dieselben Reize, die heute in mir die Empfindungen rot, hart, süfs u. s. w. hervorbringen, dieselben Reize erzeugen morgen oder nach Jahren dieselben Empfindungen. Wenn also die Empfindung

aus dem Zusammenwirken der Seele mit den Sinnesreizen erzeugt wird, und einer dieser Faktoren, der Sinnenreiz sich gleichbleibt und dasselbe Ergebnis liefert, so kann auch der andere Faktor, die Seele unterdessen keine Veränderung erlitten haben. Wäre das letztere der Fall, träfe also der Sinnesreiz eine qualitativ veränderte Seele an, so müfsten aus veränderten Ursachen auch veränderte Wirkungen hervorgehen, wir könnten, wenn wirklich die Qualität der Seele verändert würde, nie dieselben Sinnesempfindungen unter sonst gleichen Bedingungen zwei oder mehreremal haben. Die Erfahrung lehnt also in dieser Beziehung die Annahme einer qualitativen Veränderung der Seelensubstanz ab. Das gilt nicht allein von den Sinnesempfindungen ihrer Qualität nach, sondern auch sofern sie in gesetzliche Wechselwirkung mit einander treten. Die Gesetze der Association, Reproduktion, Apperzeption, die Vorstellungen des Räumlichen und Zeitlichen, die Kategorieen des Denkens, das Verhältnis des Denkens, Fühlens, Wollens u. s. w. das alles bleibt den Grundzügen nach dasselbe. Diese Gesetze und Vorgänge könnten nicht beharren, wenn nicht die Vorstellungen dieselben blieben, und dieses Sich-Gleichbleiben schliefst die Veränderlichkeit der Seele aus. »Was von allen Ereignissen und dem Geschehen überhaupt gilt, mufs auch von den geistigen Ereignissen gelten. Es ist undenkbar, dafs ihnen nicht etwas unwandelbares Reales zu Grunde liegt.« [1])

Nun sagt man aber vielleicht: thatsächlich verhalten wir uns denselben Sinnesreizen im Laufe der Entwicklung sehr verschieden gegenüber. Das Süfse, das uns in der Kindheit reizte, lockt uns später nicht mehr, widersteht uns vielleicht. Was wir wünschten, lernen wir verabscheuen, was uns freute, betrübte, erzürnte u. s. w. läfst uns kalt. Hier kann, was die sinnlichen Empfindungen betrifft, meist deutlich genug auch eine Veränderung, Abstumpfung oder Reizbarkeit der Sinnesorgane oder Sinnesnerven nachgewiesen werden, ist jedenfalls vorauszusetzen. Und wo eine geistige Veränderung vorgegangen ist, da ist dies geschehen, weil sich in der Seele im Laufe der Zeit immer mehr Vorstellungen, Gefühle u. s. w. angesammelt und mit einander ins Gleichgewicht gesetzt haben. Hier findet ja ein äufserer Reiz, wenn er innere geistige Bewegungen, Gefühle und Begehrungen veranlafst, veränderte nämlich reichere Bedingungen vor. Ein ausgebildeter Geist mufs hier anders reagieren, als ein unausgebildeter. Aber die Sinnesempfindungen, diese Reaktionen der Seelensubstanz bleiben thatsächlich dieselben. Und nur weil sie beharren

---

[1]) Strümpell: Psychologische Pädagogik, 1880, S. 92.

und sich qualitativ und quantitativ nicht verändern, können sie sich anhäufen, können mit einander in Verbindung treten und die weiteren geistigen Gebilde erzeugen. Kurz, nur bei der Annahme der Unveränderlichkeit der Seele ist ein geistiges Leben und geistige Entwicklung möglich. Veränderlich ist das Ich, der Geist oder das System der inneren Zustände in der Seele; unveränderlich aber bleibt die Qualität oder die Substanz der Seele. Gesetzt, diese Qualität wäre veränderlich, so könnte es keinen Geist, keine geistige Entwicklung, kein geistiges Leben geben. Nehmen wir an, die Seele S würde durch irgend welche äufsere Reize verändert, dafs sie nicht mehr die Qualität S, sondern S' hätte, und dieser Übergang aus S zu S' sei der so gewonnene geistige Zustand, die Empfindung oder das Gefühl. Ein neuer Reiz verwandelte S' in S" und so fort, so fehlte gerade das, was zu einer Entwicklung notwendig ist, nämlich die Ansammlung von inneren Zuständen. Man hätte dann immer nur ein anderes neues Wesen, was in keiner Weise mit dem vorhergehenden zusammenhinge, denn wenn S zu S' geworden ist, so ist S als solches verschwunden. Es fehlt das Subjekt, dem S, S', S" u. s. w. inhäriert; am allerwenigsten könnte ein Ich entstehen, das von seinen Zuständen weifs. In allen der Metaphysik Herbarts entgegenstehenden Systemen, welche eine qualitative Umwandlung annehmen, ist folgerichtig jedes leibliche wie geistige Leben, jede innere Entwicklung unmöglich.

(Fortsetzung folgt.)

Über die Aufgabe des akademischen Studiums, mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse und Forderungen der Gegenwart[1])

Von

Prof. Dr. R. Hochegger, Univ. Czernowitz.

Einleitung.

Wir leben alle einem Berufe. Das Wesen des Berufes besteht darin, dafs wir mit allen einzelnen Anschauungen und Kräften uns einer Weltanschauung derart hingeben, dafs wir in unserer ganzen Individualität mit ihr eins werden und wir nicht blofs das ganze

---

[1]) Auf die von mir im Folgenden entwickelten Anschauungen übten neben Comenius, J. G. Fichte, Herbart und Schleiermacher unter den neueren namentlich W. Wundt, Fr. Paulsen, O. Willmann, J. Frohschammer, M. v. Egidy und Lorenz von Stein Einflufs aus. Ich verzichtete darauf, bei jeder Stelle diesen Einflufs zu belegen, um überflüssigen Citatenwust zu vermeiden.

innere, sondern sogar das ganze äufsere Leben ihr unterwerfen, zu dem Zwecke, um die höchste Vollendung als Einzelpersönlichkeit wie als Glied unseres Berufskreises zu erreichen.

Der Beruf zu etwas erwächst entweder aus unserem eigensten, innersten Leben oder ergiebt sich für uns von aufsen durch die Zwecke des Lebens in der Gemeinschaft. Der innere rein subjektive Beruf wechselt individuell und ist vorwiegend bedingt durch unsere gegebenen seelischen und leiblichen Anlagen. Beim Genie treten letztere so übermächtig und einseitig in den Vordergrund, dafs es naturgewaltig zur Bethätigung derselben sich gedrängt fühlt. Man spricht in diesem Sinne von dem inneren Berufe eines Künstlers, Denkers, Staatsmannes u. s. w. und versteht darunter jene weihevolle, das ganze Wesen durchdringende und es erhebende Seelenstimmung, die uns eigen wird, wenn wir von der festen Überzeugung erfüllt sind, ganz und gar unsere Stelle auszufüllen und offenen Spielraum zu haben, unsere Fähigkeiten zur vollen Entfaltung zu bringen. Es ist Sache und Pflicht jedes Einzelnen diesem innersten Berufe nachzuleben, um das beste zu leisten, was in seinem Wesen gelegen ist. Sobald aber jemand gewählt und einen bestimmten Beruf sich erkoren hat, tritt er aus seiner Innerlichkeit heraus und in den Dienst der Gemeinschaft. Die subjektiven Zwecke hören zwar in der Gemeinschaft nicht auf. Der Mensch hat als Mitglied der Gesellschaft einen doppelten Zweck: den Selbstzweck und den der Gesamtheit. Beide stehen aber keineswegs unversöhnlich einander gegenüber, sondern setzen sich vielmehr gegenseitig voraus. Die Gesamtheit ist nur möglich durch die Einzelnen und sie entwickelt sich um so grofsartiger, je mehr die schöpferische Kraft des individuell-persönlichen Lebens in ihr zur Wirkung kommt, wie umgekehrt der Einzelgeist die höchste Spannkraft erlangt, wenn in ihm die Kräfte des Gesamtgeistes sich sammeln. Die geniale That bewegt immer ein ganzes Volk und Zeitalter. So erlangt auch der individuell-subjektive Beruf seine ganze Bedeutung, wenn er seine Zwecke der Gesamtheit weiht. Der Einzelne soll seinem inneren Berufe folgen und die Persönlichkeit zur höchsten Entwicklung bringen, er wird dies aber nur können, wenn er sich nicht sondert von den allgemeinen Zwecken der Gemeinschaft, von den idealen Gütern, von allem Grofsen und Schönen, was die Kulturmenschheit erhebt und dessen Verwirklichung sie als ihren Daseinsberuf erstrebt. Der Mensch schöpft aus der freudigen Hingabe des Eigensten an die Idee der Gemeinschaft nicht blofs die gröfste Beseligung, sondern auch eine ideale sittliche Lebensauffassung, indem er sich bewufst ist, an den gröfsten Aufgaben der Menschheit mitzuwirken. Er führt gleichsam

ein Doppelleben, sein eignes und das der Gemeinschaft, beide durchdringen und beleben einander. Gewinnt der Beruf durch den Aufblick zu den gemeinsamen Ideen der Gesamtheit vornehmlich einen tieferen Inhalt, so leiht ihm das innere, individuell-persönliche Leben Kraft und Liebe. Nur wer innerlich ergriffen, kann Grofses schaffen.

Die Lebensberufe zeigen eine unendliche Mannigfaltigkeit, entsprechend den geistigen und leiblichen Erscheinungen, Gestaltungen und Bedürfnissen des Menschenlebens. Die Gesamtwirksamkeit des Kulturlebens ist bedingt durch das einheitliche, sich ergänzende Zusammenwirken der verschiedenartigen Teile desselben. Gemäfs dem Prinzipe der Arbeitsteilung findet im Kulturleben ein Austausch der Dienste zur Erreichung eines gemeinsamen Zweckes statt. Darnach sondern sich die einzelnen Berufe. Sehen wir ab von den materiellen Lebensverhältnissen und den ihnen dienenden Berufsklassen und wenden wir unser Augenmerk blofs der Gruppe des geistigen Lebensberufes zu.

Das geistige Leben der Menschheit sondert sich in einzelne Systeme der Kultur: Recht, Sittlichkeit, Kunst, Religion, Wissenschaft und Wirtschaftsleben, deren Pflege gesonderte Berufsklassen und Stände obliegen, obzwar der Gebildete darnach streben wird, bis zu einem gewissen Grade an dem verschiedenartigen geistigen Inhalte, der hierbei erarbeitet und gewonnen wird, gleichermafsen teilzunehmen. Jeder Stand wird in eigenartiger Weise sein Berufs- und Bildungsideal zu verwirklichen trachten. Unsere Aufgabe ist es, im folgenden das Berufs- und Bildungsideal der Universität, als der Gemeinschaft von Studierenden und Lehrenden, innerhalb des allgemeinen Geisteslebens klar zu legen.

I.

Die Entwicklung des Geistes der Menschheit ist ihrem Wesen nach ein Vorgang der Erneuerung des gesellschaftlichen Lebens. Der Fortschritt in der Entwicklung der menschlichen Gesittung wird überhaupt nur durch die gesellschaftliche Natur des Geistigen ermöglicht und gesichert. Wie das Geistesleben des Einzelnen nur dann Bedeutung erlangt und entwicklungsfähig ist, wenn es ein einheitliches Ganzes bildet, — denn wären die aufeinander folgenden Bewufstseinszustände zusammenhangslos, so könnte kein beharrendes Ichbewufstsein entstehen, mit jeder Vorstellung würde ein neues, beziehungsloses Ich auftauchen — so mufs auch der allgemeine Geist einen Zusammenhang darstellen, wenn er sich fortschrittlich entwickeln soll,

denn sonst müſste sich jeder Einzelne und jedes Volk ganz von neuem emporringen. Das ist auch nicht der Fall. Die geschichtliche Überlieferung und das beharrende gesellschaftliche Selbstbewuſstsein sichern den Zusammenhang des Gesamtgeistes. Das geistige Leben bricht nie unvermittelt hervor, sondern wir beobachten, daſs es, gleich den Vorgängen im lebenden Körper, der Fortpflanzung, Vererbung und Lebenserneuerung innerhalb des Ganzen der Gesellschaft unterworfen ist. Diese Vorgänge vollziehen sich teilweise ohne Absicht, unbewuſst. Die nachfolgenden Geschlechter stehen nämlich unmittelbar unter dem bestimmenden Einfluſs der vorausgehenden. Die Lebensgemeinschaft, der Verkehr, die Sitte sind Mächte, denen wir uns unterwerfen, ohne klares Bewuſstsein davon zu haben, und die derart auf uns einwirken, daſs wir Jungen zunächst so werden, wie die Alten. Ganz unwillkürlich, ohne daſs eine ausdrückliche lehrhafte Übertragung stattfindet, werden wir in den Geist eines Volkes und Zeitalters hineingezogen. Insbesondere ist es die Sprache, welche diese Angleichung bewirkt. Denn in ihr kommt die ganze Welt- und Lebensanschauung zum Ausdruck; in dem jeweiligen Sprachschatze verkörpert sich der ganze Inhalt des in der Geschichte entwickelten Geistes. Der im Laute verkörperte Geist wird zum festen, übertragbaren Besitz; wir übernehmen in der Sprache das Erzeugnis der langen Entwicklung vom Urmenschen bis zur Gegenwart; sie stellt uns innerhalb weniger Jahre auf die Höhe einer Entwicklung, die Jahrtausende alt ist.

Alle Gesittung ist an die Überlieferung und Vermittlung der geistigen Güter durch die sich ablösenden Geschlechter geknüpft. Die halb- oder unbewuſste Angleichung sichert zwar den Zusammenhang der Kulturentwicklung, jedoch keineswegs das geordnete Fortschreiten derselben. Ordnung, Planmäſsigkeit setzt immer ein bewuſstes Thun voraus. Im Laufe ihrer Entwicklung hat die Menschheit immer mehr Mittel gefunden, den Lauf der Geschichte zu meistern und selbstthätig und planmäſsig an ihrer Vervollkommnung zu schaffen. Die Höherentwicklung der Gesittung wurde insbesondere nur dadurch ermöglicht, daſs man zum planvollen und stetigen Erwerb der einzelnen Bestandteile der Kultur fortschritt, d. h. l e r n t e und l e h r t e. Es bildete sich ein eigner Stand heraus, dessen Lebensaufgabe es ist, die bereits erworbenen Güter der Gesittung dem nachwachsenden Geschlechte sorglich zu übergeben, und zwar nicht als einen toten Reichtum, sondern als vermehrungsfähigen, freien Besitz.

Der lehrweisen Vermittlung und Übertragung der geistigen Güter dienen verschiedene Veranstaltungen, die bald freier, bald fester geartet sind. Den festen Kern des Bildungsinhaltes schafft die Schule,

die individuale Ausgestaltung desselben ist dagegen Sache des freien Bildungserwerbes. Sobald wir der Schule entwachsen, tritt letzterer in seine Rechte, und wir erlangen den Abschlufs und die Vertiefung unserer Bildung erst durch die Bethätigung der selbständigen Bildungsanteilnahme. Letztere wird namentlich erleichtert durch das Vorhandensein einer reichen gedruckten Litteratur, die jedermann leicht zugänglich ist. Büchereien, öffentliche Sammlungen gewähren auch dem Unbemittelten Anteilnahme an den Gütern der Gesittung.

So mannigfaltig das Ideal der Bildung ist, so verschiedenartig auch die Wege sind, auf welchen man der Bildung zustrebt, so giebt es doch gewisse grundlegende, allgemeine Bestandteile, welche allen Bildungsstufen und Arten gemeinsam sind. Dieselben werden durch die Volksschule vermittelt. In dem Sinne spricht man von einer allgemeinen Volksbildung. In der Mittelschule wird diese allgemeine Bildung mit Rücksicht auf Berufe, welche eine höhere geistige Ausbildung erfordern, vertieft und erweitert. Als die höchste Stufe des Bildungswertes gelten die Schulen der reinen und angewandten Wissenschaft: die Universität und die der künstlerischen und technischen Ausbildung dienenden Anstalten.

Die Universität hat nach der heutigen Auffassung die Idee der Wissenschaft zu pflegen. Sie soll, wie Schleiermacher sagt, die Idee der Wissenschaft in den edleren, mit Kenntnissen mancher Art schon ausgerüsteten Jünglingen erwecken, ihr zur Herrschaft über sie verhelfen auf demjenigen Gebiet der Erkenntnis, dem jeder sich besonders widmen will, so dafs es ihnen zur Natur werde, alles aus dem Gesichtspunkt der Wissenschaft zu betrachten, alles Einzelne nicht für sich, sondern in seinen nächsten wissenschaftlichen Verbindungen anzuschauen und in einen grofsen Zusammenhang einzutragen, in beständiger Beziehung auf die Einheit und Allheit der Erkenntnis, dafs sie lernen, in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewufst zu werden und eben dadurch das Vermögen zu fördern, geistig zu erfinden und darzustellen. Auf der Universität soll nicht blofs ein gewisses Mafs von Kenntnissen erlangt werden, sondern die Gesamtheit der Erkenntnis soll dargestellt werden, indem man die obersten Grundsätze und gleichsam den Grundrifs alles Wissens derart zur Anschauung bringt, dafs man die Fähigkeit erhält, in jedes beliebige Gebiet des Wissens einzudringen. Die Idee des Erkennens, das höchste Bewufstsein der Vernunft, soll als leitende Macht die Zügel im Menschen ergreifen.

Die Universität stellt nach dem heutigen Begriffe die Verkörperung der Wissenschaften in der Einheit einer hohen Schule dar.

Suchen wir dies Wesen der Universität in ihrer Bedeutung für das gesamte Bildungswesen zu begreifen. Dies wird nur möglich sein, wenn wir darüber klar werden, wie die Universitäten überhaupt entstanden sind und welchem Ideenkreis sie entsprungen sind.

Die Vorstellung, dafs die Wissenschaft ein ideales Gut der menschlichen Gesittung und als solches eine zu selbständigem Dasein berechtigte Macht im öffentlichen Leben sei, war der Menschheit nicht von Anbeginn an eigen, sie mufste erst in heifsen Kämpfen und langer Geistesarbeit errungen werden.

Die erste Macht, welche ursprünglich den öffentlichen Geist ganz bestimmte, war der Staat. Von ihm ging jede Bestrebung aus und zu ihm kehrte sie zurück, der Staatszweck beherrschte alles. Der Staat duldete daher auch kein Wissen, das seine unbedingte Geltung zu gefährden drohte. In Griechenland und Rom mufsten jene erleuchteten Geister, welche Bahnbrecher einer freien Wissenschaft wurden, es bitter büfsen, dafs sie ihre Vernunft nicht der des Staates unterordneten. ANAXAGORAS, SOKRATES und ARISTOTELES waren Märtyrer ihrer Lehre.

Die erste Macht, welche dem Staate den Rang streitig machte, war die Kirche. Sie trat nicht blofs als Gebieterin in Glaubenssachen auf, sondern beanspruchte auch, in Fragen des Wissens das letzte Wort zu sprechen. So lange Staat und Kirche noch so eins waren, wie im Mittelalter, entstand kein bedeutender, folgenschwerer Gegensatz, wohl aber trat derselbe ein mit der Entwicklung einer selbständigen weltlichen Wissenschaft und sobald der Staat als Kulturstaat die weltliche Wissenschaft schützte. Man hat häufig darüber gestritten, ob die Universität der Kirche oder der weltlichen Wissenschaft bezw. dem Staate ihren Ursprung verdanke. Diese Frage konnte nur ohne Kenntnis der wissenschaftlichen Verhältnisse jener Zeit gestellt werden. Die Universitäten verdanken ihre Entstehung der Scholastik. Die Scholastik war ebenso sehr eine weltliche als eine kirchliche Richtung der Wissenschaft. Ihr Wesen ist nämlich gleichermafsen durch die Unterwerfung unter die kirchliche wie die klassische Überlieferung gekennzeichnet. Sie schwor gleichermafsen auf die Lehre und die heiligen Schriften der Kirche wie auf die Werke der Alten, insbesondere auf einen Aristoteles. Demgemäfs war man auch bestrebt, den Aristoteles zu theologisieren und andererseits den christlichen Glaubensinhalt mit Hilfe des Aristoteles zu rationalisieren. Dieser Versuch wurde, so oft er mifslang, erneuert. Die Scholastik war eine Geistesrichtung, in welcher mehr die Form als der Inhalt Pflege fand; in ihr überwog das logische Interesse. Von einer leeren logischen

Form, von der dialektischen Kunst erhoffte man alles, die Erkenntnis der letzten Gründe des Seienden. Mögen wir heutzutage auch mit wirrem Kopfe, fast oft mit Abscheu uns wegwenden von den logischen Spielereien und Absonderlichkeiten der Scholastik, wir werden doch anerkennen müssen: durch jene logische Schulung, jene weitgehenden begrifflichen Zergliederungen und Unterscheidungen erlangte der Geist jene Geschmeidigkeit und Übung im abstrakten Denken, wie sie jede ernste wissenschaftliche Beschäftigung erfordert. Welche Bereicherung erfuhr nur die Sprache als Werkzeug des logischen Denkens durch die Scholastik! Durch die Scholastik wurden somit die Erfolge des modernen Denkens vorbereitet. Sie war es vor allem, welche dem Denken, der Wissenschaft die Stellung einer ebenbürtigen, selbständigen Macht neben Staat und Kirche eroberte. Dies gelang aber erst, als die scholastische Wissenschaft in der Universität Verkörperung fand. Die Universitäten sind das vorzüglichste Mittel, welches die Scholastik schuf, um dem Wissen als einer selbständigen Macht im öffentlichen Leben Anerkennung zu verschaffen.[1])

Wir denken heutzutage bei dem Begriffe Universität an eine Hochschule, auf welcher die Gesamtheit der Wissenschaften in vier Fakultäten verkörpert erscheint. Zur Zeit ihrer Entstehung bedeutete die universitas nichts anderes als eine Genossenschaft von Lehrern und Schülern. Die Universitäten ahmten, wie die anderen mittelalterlichen Schulen, die Einrichtungen des Zunftwesens nach, sie gleichen in ihrer Genossenschaftsverfassung den Zünften des Bürgerstandes; wie diese eine Stufenfolge von Lehrlingen, Gesellen und Meistern unterschieden, so die Universitäten Scholaren, Baccalaurei und Magistri. Diese Lehrgenossenschaften erlangten ihre grofse Bedeutung erst dadurch, dafs sie als autonome Körperschaften Anerkennung fanden. Als solche erhielten die Universitäten bedeutende Vorrechte, die sie eifersüchtig zu wahren trachteten. Kaiser und Papst wetteiferten darin, den Universitäten besondere Vorrechte zu gewähren, sie verliehen ihnen eigene Gerichtsbarkeit, Steuerfreiheit, das Recht, akademische Würden zu erteilen, statteten sie auch reichlich mit Einkünften aus. Insbesondere durch das Recht eigner Verwaltung erlangten die Universitäten eine selbständige Stellung neben der staatlichen und kirchlichen Gewalt. Im Bewufstsein ihrer eigenartigen Stellung wachte die Universität ängstlich über ihre Sonderrechte und hat dieselben auch in der Folgezeit unter schweren inneren und äufseren Kämpfen be-

[1]) Vergl. KAUFMANNS Geschichte der deutschen Universitäten. Bd. I.

wahrt. Auch heute noch, da der Staat mehr und mehr alle Gesellschaftseinrichtungen, insbesondere auch die Schule, in seine Gewalt brachte, gewährte er doch noch immer den Universitäten eine selbständigere Stellung, eine Ausnahmsstellung, wohl in dem Gefühle, daſs in dem Rest der Autonomie, welcher der Universität noch eigen ist, gerade auch ihr Lebenskern ruhe. —

Die Universität in ihrer Autonomie bildet eine der denkwürdigsten Schöpfungen des Mittelalters. Man kann zwar die mittelalterliche Universität nicht vergleichen mit der gegenwärtigen, sie war noch weit entfernt, eine Stätte wirklich selbständigen Forschens zu sein, aber der eine Gedanke, der den Universitäten zugrunde lag, daſs sie autonome Lehrgesellschaften bilden, die lediglich der Wissenschaft dienen, und die öffentliche Anerkennung dieser Aufgabe durch die Kirche und den Staat, macht sie immer zu den folgenreichsten Schöpfungen in der Kulturgeschichte. Paulsen bemerkt in seiner »Geschichte des gelehrten Unterrichts« sehr zutreffend, daſs jeder bedeutsame Abschnitt in der Entwicklung des deutschen Geisteslebens durch das Aufkommen neuer Universitäten eingeleitet wird. Demnach habe die Entstehung der Universität überhaupt einen Hauptabschnitt in der Geschichte unseres Kulturlebens herbeigeführt. Das Mittelalter selbst legte bereits den Universitäten groſse Bedeutung bei; ein Spruch jener Zeit lautet: Italien hat das Papsttum, Deutschland das Kaisertum, Paris die Universität. Daraus erkennt man deutlich, daſs man die Universität als eine wichtige, der Kirche und dem Staate gleichwertige öffentliche Macht betrachtete.

Die Einteilung in vier Fakultäten vollzog sich noch in Paris und wurde dann auf die deutschen Universitäten übertragen. Man schied die theologische, juristische und medizinische Fakultät als die höheren von der philosophischen als der niederen. Bis zum heutigen Tage steht darum die philosophische Fakultät als die letzte in den Vorlesungsverzeichnissen. Bei dieser Rangordnung entschied wohl die Würde des Gegenstandes. Die philosophische Fakultät wurde insbesondere als Dienerin der theologischen betrachtet. Gewährt nämlich die Gottesgelahrtheit den Inbegriff des Wissens, so bildet die Philosophie die Vorhalle zum Tempel der Wahrheit. Man betrachtete die philosophischen Fächer überhaupt als die Grundlage für das Studium der Wissenschaft. Dies ergab sich schon aus der geschichtlichen Entwicklung der Wissenschaften, wonach alle Zweige derselben aus der Mutterwissenschaft Philosophie hervorgingen. Bedeutet ja doch ursprünglich philosophisches Erkennen nichts anderes als wissenschaftliche Erkenntnis im Gegensatz zu mythisch-religiöser Weltauffassung.

Im Fortgange der Entwicklung zweigten sich die einzelnen Fachwissenschaften ab, philosophisches Erkennen blieb jedoch aufrecht, insoferne als ja alle Wissenschaften nur Teile eines einheitlichen Wissenssystems bilden und die Notwendigkeit eines einheitlichen Begreifens sich aufdrängte. Die Philosophie hat immer die Wirklichkeit als Ganzes zu erfassen getrachtet, während die Einzelwissenschaften nur je einen bestimmten Ausschnitt des Wirklichen zum Gegenstand ihres Erkennens machen. Die Philosophie als einheitliche Erkenntnis des Seienden bildet nicht blofs den Anfang, sondern auch das Ziel aller Wissenschaft und philosophische Bildung gilt daher ebenso sehr als Grundlegung wie als Abschlufs. Darum betrachtete man die Studien an der philosophischen Fakultät von jeher als die wichtigsten, als für den Bestand einer Universität unumgänglich notwendig. Darum mufsten auch stets die Hörer der anderen Fakultäten an den Vorlesungen der philosophischen Fakultät teilnehmen und nicht umgekehrt; im Mittelalter fiel der philosophischen Fakultät geradezu die grundlegende Vorbereitung für alle Fakultäten zu. Diese Bewertung der philosophischen Fakultät wurde für die allgemeine Universitäts- und Wissenschaftsentwicklung sehr folgenreich. Die philosophische Fakultät wurde nämlich bahnbrechend. Die Angehörigen der anderen Fakultäten haben mehr oder minder stets praktische Berufe im Auge und sind dem entsprechend durch gewisse äufsere Klugheitsrücksichten gebunden, während der Philosoph mehr der Wissenschaft selber lebt. So kam es, dafs die philosophische Wissenschaft unabhängig von äufserem Zwang sich entwickelte. An der philosophischen Fakultät wurden die Kämpfe des Humanismus mit der Scholastik, des Volkstümlich-Modernen mit dem Humanistisch-Antiken ausgefochten. Nur dadurch, dafs man wenigstens einer Fakultät bereits frühzeitig eine freiere Beweglichkeit gewährte, wurden die Universitäten fürderhin mehr und mehr zu Stätten freien, selbständigen wissenschaftlichen Forschens, wie auch zu Stätten, wo sich zugleich freie Charaktere heranbilden konnten, die im praktischen Leben sich bewährten und für eine gesunde, ungehemmte Weiterbildung des Kulturlebens überzeugungstreu eingestanden sind. Die philosophischen Fakultäten waren die ersten, welche auch den schulmäfsigen Betrieb des Wissens und Forschens abstreiften und die Freiheit des Denkens und Lehrens zur Geltung brachten. An der Schwelle unseres Jahrhunderts wurde Johann Gottlieb Fichte der Verkünder des modernen Begriffes der Universität.

Johann Gottlieb Fichte sieht die einzig denkbare Aufgabe der Universität in der Heranbildung zur Freiheit und Selbständigkeit des Denkens und Handelns. Als zu Beginn unseres Jahrhunderts Deutsch-

land unter dem Joche des corsischen Eroberers darniederlag und vernichtet schien, war es allein Preufsen, welches die deutsche Sache noch nicht verloren gab und durch eine innere Wiedergeburt die Kräfte zu gewinnen trachtete, welche dem deutschen Volke entschwunden waren, so dafs es unterlag. Die preufsische Regierung suchte das Volks- und Staatsleben auf neue Grundlagen zu stellen und verbesserte insbesondere auch die Schule. Unter schweren Opfern wurde die Universität zu Berlin ins Leben gerufen; man beabsichtigte, eine Hochschule zu gründen, welche den Forderungen des Kulturlebens der Gegenwart entsprach. J. G. Fichte wurde mit der hohen Aufgabe betraut, seine Ansichten über die Grundsätze, welche in einer solchen Anstalt zur Geltung kommen sollten, darzulegen; er that dies in dem »deduzierten Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt«. Der Philosoph suchte die Aufgabe der Universität im Zusammenhang mit dem Kulturleben der Gegenwart zu begreifen. Dieselbe kann nach seiner Darlegung nicht mehr, wie einst, darin bestehen, das Wissen der Vorzeit zu wahren, auszulegen und zu erläutern, das in Büchern Enthaltene vorzutragen — denn da wäre es wohl besser, man griffe blofs nach diesen selbst und lernte nicht nach Vorlesungsabschriften, die oft an Mifsverständnissen und Mängeln reich sind — sondern der Universität mufs eine ganz eigenartige Aufgabe für die geistige Bildung zukommen. Dieselbe liegt darin, dafs der Lebenskern des akademischen Lehrens die persönliche Lehrthätigkeit und Anregung bildet. Die Universität ist nicht etwa eine Anstalt blofs des Buchwissens, sondern eine Vereinigung von Lehrern und Schülern, die in gemeinsamem Streben nach Erkenntnis verbunden sind. Die Selbständigkeit der Forschungsarbeit, welche im Lehrer lebt, soll übergehen auf den Schüler, letzterer soll angeleitet werden zu selbständigem Verstandesgebrauch, so dafs er die Fähigkeit erlange, leicht und sicher Beliebiges geistig zu erfassen und zu entwickeln. Das Wissen an sich, so führt ferner Fichte aus, ist etwas Totes; es gewinnt erst Leben und Bedeutung, sofern es eingeht in das innere Wesen der Persönlichkeit und dasselbe beseelt und durchwaltet. Nur so übt das Wissen eine befreiende Wirkung aus und gelangen wir wirklich in den Besitz desselben. Die Heranbildung zu von lebendigem Wissen durchdrungenen Persönlichkeiten vergleicht Fichte der künstlerischen Thätigkeit; die Universität ihrem heutigen Begriffe nach ist ihm eine Kunstschule des wissenschaftlichen Lebens.

Dafs die Wissenschaft ein ideales Gut sei, das von keinem Zeitalter und von keinem Volke und Staate hintangesetzt werden darf, ohne Gefahr für den Bestand derselben, ist wohl allgemeine Über-

zeugung geworden. Die Universitäten erscheinen nun in unserem Zeitalter als Born, aus dem wissenschaftlicher Sinn und wissenschaftliche Bethätigung immer neu sich ergiefsen. Im Begriffe des Menschen liegt es jedenfalls, das Wissen zu entwickeln. Die Wissenschaft als der zusammenhängende Inbegriff alles Wifsbaren ist die Einheit des menschlichen Geistes und damit aller idealen Anschauung. Sie begründet die Gesamtanschauung des Daseins, unser selbst wie der Dinge. Durch das fortschreitende Wissen wird alles Dasein zu einem gewufsten und die Entzweiung von Natur und Geist damit überwunden. Durch das Wissen schafft der Mensch alles Seiende von neuem, in der Vorstellung. Je mehr wir eindringen in die Gründe des Seienden, um so mehr wird letzteres unser Eignes. Das Wissen eint nicht blofs alles, was erkannt wird, sondern eint auch den Erkennenden mit dem Gegenstand des Erkennens. Erst damit wird die Wissenschaft wahrhaft die Begründerin einer einheitlichen Weltanschauung.

Das Wesen des wissenschaftlichen Strebens geht dahin, alles Seiende aus seinen Ursachen zu begreifen. Wir werden bei der verstandesmäfsigen Betrachtung der Dinge auf eine unabsehbare Reihe von Ursachen und Wirkungen geführt, die Vernunft fordert aber ein Begreifen aus letzten Gründen; so kann man als Ziel der Erkenntnis das Begreifen der Dinge aus ihren letzten Gründen bezeichnen. Diesem Ziele strebt jede Einzelwissenschaft von ihrem beschränkten Gebiete aus zu; die Philosophie dagegen eint diese Bestrebungen und bildet in diesem Sinne den Inbegriff der Wissenschaft.

Die Wissenschaft als Beruf ist jedenfalls ihrem Werte nach für das ganze menschliche Sein etwas Unbemefsbares und die Hingabe an diesen Beruf betrachtet man mit Recht als etwas Hohes, vielleicht als eine der höchsten Aufgaben des Menschenlebens. Kunst und Wissenschaft stehen auf einer Höhe. Der Künstler von Gottes Gnaden und der Gelehrte im edelsten Sinne des Wortes sind berufen, den höchsten Einflufs auf die Menschheit auszuüben. Die Universität ist der Hort des wissenschaftlichen Lebens geworden. Sie verdankt ihre Entstehung und ihren Bestand der Anerkennung der selbständigen Macht der freien, selbständigen Wissenschaft. Aber der Begriff der Universität, wie er sich herausentwickelt hat und besteht, erschöpft sich darin nicht. Einer solchen Aufgabe, Pflege wissenschaftlichen Sinnes und wissenschaftlicher Bethätigung, kann auch eine Akademie der Wissenschaften dienen. Wie Fichte ganz richtig erkannt, liegt das unterscheidende Merkmal der Universität in ihrem lehrhaften Charakter. Der Universitätslehrer ist wohl Gelehrter und hat zu seinem Berufe die Wissenschaft. Zu seinen Aufgaben gehört es, selbständig

die Wissenschaft zu fördern. Wer keine bezügliche Arbeit aufzuweisen vermag, wird überhaupt als Universitätslehrer nicht zugelassen. Aber der Universitätslehrer soll nicht blofs Gelehrter, sondern auch Lehrer sein. Er soll zu Jüngern der Wissenschaft heranbilden, indem er die Fähigkeit zu selbständigem Wissensbetriebe in seinen Hörern entwickelt. Aber nun hat die Universität nicht nur solche Menschen heranzubilden, die einst rein der Wissenschaft leben. Welchen Sinn hat dann die Weckung und die Pflege des wissenschaftlichen Geistes auf der Universität, wenn sie nicht einzig der Wissenschaft als Beruf dient? Sie hat den Beruf den Einzelnen wissenschaftlich vorzubilden. Die Universität ist nicht blofs eine Anstalt für die Wissenschaft als Beruf, sondern weit mehr begründet sie den Beruf durch die Wissenschaft. Erst durch diese Doppelaufgabe hat die Universität jenen tiefgehenden Einflufs errungen, den sie zweifellos auf unser Kulturleben ausübt.

Jede besondere Lebensaufgabe ist begrenzt. Das Einzelne, das Begrenzte erlangt erst Sinn und Bedeutung in einem höheren Ganzen. Der Einzelberuf erfüllt sich nur in der umfassenden Berufsaufgabe der Menschheit. Im Einzelnen können ja die idealen Ziele der Menschheit nie umschlossen werden. Das Wesen des Idealen ist ja, dafs es das allgemeine über den Wechsel und die Zufälligkeit des Einzeldaseins Erhabene darstellt. Die Idee besteht, mag auch der Einzelne dahinsinken. Die Idee wird so das gemeinsame Ziel des Strebens der Gesamtheit. Man kann sagen: Das wahre Ethos der Persönlichkeit wird erst dadurch begründet, dafs diese einen Inhalt in sich aufnimmt und verwirklicht, der über sie hinausreicht und auch losgelöst von ihr besteht. Nicht die schaffen Bedeutendes für die Menschheit, welche in Zurückgezogenheit für sich selber dahinleben, sondern die, welche in ihren Selbstzwecken nie die Zwecke der Gesamtheit aufser acht lassen und neben dem individuellen Lebenszweck ebenso, ja noch mehr den allgemeinen der Gesellschaft zu fördern bestrebt sind.

Die Wissenschaft nun sieht das Einzelne stets in einem höheren allgemeinen Zusammenhang an. Sie tritt immer auf als ein System von Erkenntnissen, in dem die Vielheit des Wissensstoffes einheitlich zusammengefafst erscheint. In der Gegenwart freilich zersplittert sich oft die Arbeit der Gelehrten in unabsehbare Einzeluntersuchungen und gar viele gehen auch in der Einzelarbeit unter und verlieren den weitschauenden Blick nach dem Zusammhang des Ganzen. Sie entbehren aber damit jeder Vergeistigung und sinken zu Materialisten der Wissenschaft, zu blofsen Handlangern herunter. Wahre Wissenschaft strebt immer dem Ganzen zu, ist philosophisch. Denn die Phi-

losophie ist nichts anderes als das einheitliche Begreifen alles Seienden. Sie setzt immer die Einzelwissenschaften voraus, welche die besonderen Berufe mit Inhalt erfüllen, sie geht aber über dieselben hinaus, indem sie ein einheitliches Allwissen anstrebt.

Da das Wissen in diesem Sinne etwas Unendliches darstellt, so kann es von einer einzelnen Persönlichkeit nicht umschlossen werden. Das Wissen als Ganzes wird erarbeitet von der Menschheit. So führt der Begriff des Wissens in objektiver und subjektiver Hinsicht über die Individualität hinaus, man könnte sagen, die individual-ethische Auffassung des Wissens bedürfe der sozial-ethischen und transcendenten als Ergänzung. Die sozial-ethische Auffassung der Wissenschaft läfst nämlich kein selbstgenügsames Wissen des Einzelnen zu, sondern nur ein Wissen, das im gemeinsamen Geiste der Menschheit ideales Leben gewinnt. Damit wird der Einzelne vom Endlichen zum Unendlichen, vom Zeitlichen zum Ewigen, vom Zufälligen zum Dauernden geführt. Nur dann wird der Mensch Ewiges wirken, wenn er des Ewigen sich bewufst ist. Aller Idealismus erhält bewufst oder unbewufst seine Nahrung aus der Überzeugung, dafs alles Endliche nur Sinnbild des Ewigen ist, dafs das Menschendasein, der Weltlauf, nur Wert und Sinn besitzt, wenn er aufgefafst wird als Teil, als Wirken des Ewigen. Ohne diesen transcendenten Glauben bleibt alles menschliche Handeln eitles Stückwerk und Rätsel.

Wie ich darthat, bedarf jede praktische Berufserfüllung immer der Hingebung für die Gemeinschaft, sie beruht auf der Überzeugung, dafs es nicht blofs Zwecke des Einzelnen gebe, sondern allgemeinere, höhere, solche für die Gemeinschaft, Zwecke der Familie, des Volkes, des Staates, der Menschheit, Weltzwecke, ewige Zwecke. Jeder wahren Berufserfüllung ist somit ein sozial-ethischer und transcendenter Zug eigen. In diesem Sinne wird daher die Wissenschaft die beste Vorbereiterin des Berufes sein. Indem sie dem Beruf Inhalt und Form gewährt, leiht sie zugleich die Einsicht, dafs dieser Inhalt nur Teil eines gröfseren Ganzen ist, in dem alles Einzelne umfafst wird. Damit lehrt die Wissenschaft zumal auch Überhebung im Einzelberuf zu meiden. Keine einzelne Berufsbildung soll sich überschätzen und zur Meinung verleiten, dafs sie für sich genüge. Gerade wer vielleicht am meisten geleistet, kommt eben dadurch zur Einsicht, wie weit seine Leistung noch vom Ganzen entfernt ist, wie es stets erneuter Versuche bedarf, um dem Ziele nahe zu kommen. Die Selbstgenügsamkeit würde das rastlose Streben erlahmen lassen, dessen wir bedürfen, um in der Kultur allmählich fortzuschreiten. Nur in dem Gefühle der Bescheidenheit wird man es auch zugeben, dafs die Wahr-

heit in der Geschichte erst wird und wir manchem entsagen müssen, das wir für durchaus richtig gehalten haben. Die Wahrheit wird ja aus dem Irrtum geboren. Dies Zugeständnis macht nicht jeder leicht; nur der, welcher sein eignes Erkennen einem höheren Zusammenhang unterzuordnen gelernt hat.

Man könnte demnach behaupten: Keine Berufsbildung kann als eine zweckentsprechende und vollendete bezeichnet werden, welche nicht jene wissenschaftliche Überzeugung in sich aufgenommen, ja als notwendige Grundlage anerkannt hat.

Die Universität übernimmt es vor allen anderen Anstalten in der Gegenwart, jene ideale, wissenschaftlich geklärte Berufsbildung dem Volke zu gewähren. Die Universität bildet all' die Männer, welche in erster Linie berufen sind, die idealen Güter des Volkstums zu pflegen und zu mehren, den Seelsorger, den Wahrer des Rechtes, den Arzt, den Gelehrten und die Mehrzahl der Lehrer. Erst durch den Gedanken, dafs die Universität zugleich der Wissenschaft als Beruf und dem Berufe als Wissenschaft dient, einem Gedanken, der sich mehr und mehr in der Gegenwart herausgebildet hat und noch herausbildet, wird die Universität wirklich die Hochschule der Kulturvölker und gebührt ihr die Anerkennung, welche ihr die öffentliche Meinung, insbesondere der Staat als Kulturstaat nicht versagt und wohl nie versagen wird.

Unsere Universitäten sind also Anstalten wissenschaftlicher Berufsbildung. Das Wesen wissenschaftlicher Berufsbildung im Unterschied zur Berufsbildung schlechthin besteht darin, dafs erstere nicht sich auf das beschränkt, was später für die Praxis notwendig ist, sondern dafs sie auf ein allgemeines Wissen dringt, durch welches das Einzelne erleuchtet und die Praxis im konkreten Einzelberuf in einen höheren ideellen Zusammenhang gebracht wird. In dieser Hinsicht ist es bezeichnend, dafs auf der Universität Philosophie und Geschichte die Bedeutung von grundlegenden Voraussetzungen jedes Studienzweiges erlangt haben. Die Geschichte lehrt alles Geistige als einen Entwicklungsvorgang erkennen. Sofern jeder Beruf geschichtlich vorbereitet wird, erkennt er sich selbst als ein werdender. Insofern der Berufene von dieser Überzeugung durchdrungen ist, wird er streben, dieses Werden fortschrittlich zu fördern und dadurch seinen Beruf wirklich zu erfüllen. Wie die Geschichte das Einzelne in einem allgemeinen Zusammenhang erkennen lehrt, so auch die Philosophie, sie will ja das Gesamtdasein einheitlich begreifen. Geschichte und Philosophie führen jede einzelne Wissenschaft zu einer höheren, ideellen

Einheit und als Grundlage der Fachbildung stellen sie eben diese damit auf eine wahrhaft wissenschaftliche Grundlage. Von diesem Gedankengange ausgehend fordert man von den Studierenden der verschiedenen Fakultäten neben dem Besuch der Fachvorlesungen auch den geschichtlicher und philosophischer.

II.

Wir haben also den Begriff der modernen Universität gewonnen: die Universität ist eine Anstalt wissenschaftlicher Berufsbildung. Sie ist weder blofs gelehrte Hochschule des Wissens, noch reine Vorbereitungsanstalt für die praktische Berufserfüllung, Fachschule, sondern sie lehrt die Wissenschaft als selbständige ideelle Erscheinung des menschlichen Wesens; sie lehrt jedoch auch die Wissenschaft als unabtrennbare Voraussetzung jeder höheren Berufsbildung, in der Überzeugung, dafs sie allein diese ihrer Erfüllung nahe bringe. Jede wahre Berufserfüllung hat eine sozial-ethische und transcendente Richtung zur Voraussetzung. Und diese Richtung wird insbesondere durch die wissenschaftliche Vorbereitung desselben, durch den Beruf als Wissenschaft gegeben.

In welcher Weise erfüllt nun die Universität ihre Aufgabe der wissenschaftlichen Berufsbildung? Alle Bildung ist abhängig vom Objekte und Subjekte derselben. Die Antwort auf obige Frage wird demnach sich zerlegen: 1. in die Darstellung dessen, was die Universität als Organ und Verkörperung der Wissenschaften dem Berufenen darbietet, 2. in die Darlegung dessen, was beim Studierenden vorauszusetzen ist, damit die Universität wirklich mit Erfolg ihre Aufgabe zu erfüllen vermöge. Die obige Frage läfst sich also zerlegen in die Doppelfrage, was soll studiert werden und wie soll studiert werden?

Auf die Frage: »Was wird an der Universität studiert?« ist die Antwort gegeben: die Wissenschaft. Die Erklärung dessen, was man unter Wissenschaft zu verstehen habe, ist jedoch keineswegs so leicht. Ich möchte sogar behaupten, dafs unter den Studierenden oft ziemlich nebelhafte Begriffe über das Wesen der Wissenschaft vorhanden sind. Der angehende Universitätshörer wählt sich gewöhnlich irgend ein bestimmtes Fachstudium, ohne eine klare Vorstellung zu besitzen von dem Begriff, dem Inhalt und Umfang, sowie von den Methoden der gewählten Wissenschaft, sowie überhaupt von dem allgemeinen Begriff der Wissenschaft. Ich will damit zwar keinen Vorwurf gegen den angehenden Jünger der Wissenschaft erheben. Woher sollte er, der noch unerfahren im wissenschaftlichen Denken ist

und erst das Reich und die Pfade der Wissenschaft kennen lernen will, solchen Einblick und Ausblick besitzen? Aber es verlassen auch Leute die Hochschule ohne jene Kenntnis, und was um so betrübender ist, erwerben dieselbe auch nicht, selbst wenn sie als Gelehrte thätig sind. Es ist da nicht zu verwundern, wenn solche Leute das, was sie nicht wissen, als nicht seiend erklären, d. h. von einer anderen Wissenschaft als von der ihren nichts wissen wollen und überdies in ihren Wissenschaften nur ein zerstückeltes, zusammenhangsloses, von allgemeinen Ideen nicht erleuchtetes Wissen besitzen. So kommt es auch, dafs in unseren Tagen so häufig Streitigkeiten entstehen über die Berechtigung und Nichtberechtigung gewisser Wissenschaften, deren Grenzen, wie auch über die Anwendung einzelner wissenschaftlicher Methoden auf diesem oder jenem Forschungsgebiete. Es ist z. B. kein erfreuliches Schauspiel, wenn man auf die Naturforscher sieht. Die Naturwissenschaften haben — das bin ich weit entfernt zu leugnen — den grofsartigen Aufschwung der Wissenschaft der Gegenwart vorbereitet und miterrungen. Doch deshalb darf die Naturwissenschaft sich nicht überheben und nur ihre Wissenschaft als die einzige anerkennen. Die Naturwissenschaft wollte in den vergangenen Jahrzehnten nicht blofs die Geisteswissenschaften, sondern auch die Philosophie als selbständige Wissenschaften neben ihr gar nicht mehr bestehen lassen; die Geistesgesetze seien Naturgesetze und die Philosophie habe überhaupt kein Wissensfeld. Solche Behauptungen grenzen an Terrorismus. Sie sind, wenn wir näher zusehen wollten, einzig dem Mangel an Einsicht in den Organismus der Wissenschaften und in das Wesen letzterer entsprungen.

Worin besteht nun das allgemeine Wesen der Wissenschaft?

Jede Wissenschaft bezweckt ein Erkennen. Gegenstand des Erkennens ist das Seiende: Natur und Geist, wenn wir damit die Attribute nennen, unter welchen der erkennende Geist das Sein erfafst. Wann haben wir eine wissenschaftliche Erkenntnis des Seienden erlangt?

Die Sinne führen der Seele eine Unzahl von Eindrücken zu, von denen gewisse Zusammenhänge einheitlich erfafst werden. Wir nehmen nicht einfache, beziehungslose Qualitäten wahr, sondern alle Wahrnehmungen sind zusammengesetzt. Wenn ich ein Stück Zucker wahrnehme, so stellt diese Wahrnehmung einen Zusammenhang verschiedener Empfindungsqualitäten dar, weifs, körperlich, hart, porös, süfs u. s. w. Wie es Gegenstände der äufseren Wahrnehmung giebt, so auch der inneren, z. B. die Wahrnehmung eines Gefühls, einer Willensregung, einer Vorstellung; jedes dieser geistigen Phänomene ist auch nichts

Beziehungsloses, sondern am besten gekennzeichnet als Funktion, d. h. als etwas, das mit anderem derart zusammenhängt, daſs eine Änderung des einen stets eine Änderung des anderen zur Folge hat.

Ist durch die bloſse Handlung der Wahrnehmung, durch die wir etwas als Seiendes erkennen, bereits eine wissenschaftliche Erkenntnis gewonnen?

Ich höre das Feuer im Ofen knistern und sehe den Schein der Flamme, ich empfinde die Erwärmung der Luft; habe ich durch diese einzelnen Wahrnehmungen unmittelbar bereits wissenschaftlich erkannt? Nein, ich besitze wohl ein Wissen — ein Wahrnehmungswissen —, aber nicht Wissenschaft — Verstandeserkenntnis. Nie die einzelne Wahrnehmung als solche ist Gegenstand der Wissenschaft. Die Wissenschaft wird zwar vom Einzelnen ausgehen, doch nur, um sich sofort über dasselbe zu erheben. Ich erkenne etwas wissenschaftlich, sobald ich alle seine wirklichen und möglichen Beziehungen zu erforschen gesucht habe, d. h. sobald ich von seiner individuellen Natur abstrahiere und seinen allgemeinen Charakter betrachte. Um auf obiges Beispiel zurückzukommen: Das einzelne Feuer und die zufälligen einzelnen Wahrnehmungen, welche sich daran knüpfen, sind, an und für sich betrachtet, wissenschaftlich höchst gleichgiltig, sie werden erst Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung, sobald ich von der Besonderheit der Erscheinungen absehe, sie verallgemeinere und als Gattungsobjekt hinstelle, an dem sich unter bestimmten Bedingungen bestimmte Veränderungen vollziehen. Jede Verbrennung ist ein unter ganz bestimmten Bedingungen eingeleiteter physikalisch-chemischer Vorgang, ich muſs daher im besonderen Falle das allgemeine Gesetz erkennen können. Der Begriff der wissenschaftlichen Erkenntnis besitzt demnach das Merkmal der Allgemeinheit. Da wir das allgemeine Wesen der Dinge erkennen, wenn wir deren gesetzmäſsige Beziehungen erforschen, allgemeines Wesen und Gesetz übereinstimmen, kann man ebenso auch sagen, die Wissenschaft habe das Gesetzmäſsige der Dinge zu erforschen. Damit ergiebt sich zugleich die Form der wissenschaftlichen Erkenntnis, sie muſs systematisch sein, da sie das Einzelne rücksichtlich des Allgemeinen einheitlich zu sammeln hat. Jede Wissenschaft tritt als eine Reihe innerlich zusammenhängender Erkenntnisse auf, sie ist System. Die Bestandteile dieses Systems sind Begriffe. Unter dem Begriffe versteht man die allgemeine notwendige Vorstellung der Dinge. Die Wissenschaft als ein Zusammenhang begrifflicher Erkenntnisse enthält ein System von Sätzen, die vollkommen bestimmt, im ganzen Denkzusammenhang feststehend sind, und allgemeine Geltung besitzen, deren Aneinanderreihung logisch begründet

und zum Zwecke des verständlichen Gedankenausdruckes geordnet sind, oder kürzer und bündiger, Wissenschaft ist ein System von methodisch gewonnenen, logisch und sprachlich geordneten Erkenntnissen.

Die Wissenschaft ist in ihrem Wesen ein Idealbegriff. Eine vollendete Erkenntnis des Seienden ist ausgeschlossen. Das Reich des Wifsbaren ist unendlich und gerade, je weiter wir im Wissen fortschreiten, um so mehr eröffnet sich uns die Einsicht, dafs unser Wissen weit davon entfernt ist, ein fertiges zu sein. Gerade in dieser Unendlichkeit liegt das Wesen der Wissenschaft. Welche wahre Wissenschaft hat je ihren Stoff gänzlich ergriffen? Die *φιλολογια* hat nie den *λογος* ganz, ebensowenig wie die *φιλοσοφια* die *σοφια*. Pythagoras, so berichtet Diogenes Laertius, soll zuerst den Namen *φιλοσοφια* gebraucht haben, und zwar weil die Philosophie blofs ein Streben nach Weisheit sei. Herakleides Ponticus bemerkt dazu: nur ein Gott besitzt die Weisheit, dem Menschen ziemt nur das Streben nach Weisheit.

Die Wissenschaft ist objektiv in der Gesamtheit ihrer Träger, in hundert, in tausend Köpfen vorhanden, und noch dazu nie in ihrer Reinheit, sondern in manchen Verrenkungen und Entstellungen. Die Leistung, welche der Einzelne zum Aufbau einer Wissenschaft beiträgt, mag sie für sich betrachtet auch noch so grofsartig und erhellend sein, ist doch nur Stückwerk; der Einzelne wird vom Werke abgerufen, der Nächste übernimmt seine Hinterlassenschaft und sucht sie geistig zu vergröfsern. Der Ausbau vollzieht sich durch die Leistung aller. Und selbst, wenn wir durch dieses Zusammenwirken die Kräfte gewinnen sollten, das Reich des Wifsbaren zu erobern, so würden wir damit nicht zum Ziele kommen, denn das Denkbare überragt das Wifsbare. Dem menschlichen Erkennen sind Schranken gesetzt, welche es auch bei Aufgebot aller Kräfte nie wird beseitigen können. »Der Mensch ist nicht geboren, die Probleme der Welt zu lösen, sondern nur zu suchen, wo das Problem angeht,« sagt Goethe. Wir rühmen uns der grofsartigen Fortschritte, welche die moderne Wissenschaft gemacht hat, aber in vielen Punkten sind wir zur Einsicht gekommen, dafs die Lösung stets unmöglich sein wird, dafs wir also vor dem Dunkel eines Ignoramus et ignorabimus stehen, dessen Schleier nie gelüftet wird. Immer wird es uns z. B. versagt sein, Aufklärung zu gewinnen über das letzte Wesen von Materie und Kraft, über den Ursprung der Bewegung, über die Entstehung des einfachsten bewufsten Zustandes aus einem unbewufsten. Die ferne Vorzeit und Zukunft gehört auch zu den Welträtseln, die wir nie er-

gründen werden. In titanenhaftem Drange stürmt der Menschengeist dahin, das Reich der Erkenntnis zu erobern, um jäh in seinem Siegeslaufe sich aufgehalten zu sehen und zur bitteren Einsicht zu kommen, an den Grenzen seines Witzes angelangt zu sein. Im Hinblick auf diesen Mangel unseres Erkenntnisvermögens kommt uns das Tragische alles menschlichen Strebens mit seiner ganzen Herbheit zum Bewufstsein. Trotz der Aussichtslosigkeit des menschlichen Strebens folgen wir doch unserem intellektuellen Sehnen nach Wahrheit und das Faustische »Du mufst, du mufst, und kostet's dir das Leben« entzündet unser Herz. Es ist begreiflich, dafs der Mensch in dem Gefühle der ewigen Unbefriedigung, des nie gestillten Sehnens durch eine mystische Versenkung in das Absolute sich zu befreien gesucht hat. Und doch müssen wir, so paradox es klingen mag, wie Lessing, es für besser erachten, dafs uns nicht der vollendete Besitz des Wahren, die Erkenntnis ganz zu teil geworden ist. Es wäre damit der Stillstand unseres geistigen Lebens veranlafst. Erkenntnis ohne den Stachel rast- und endlosen Forschungstriebes, welcher zu stets erneutem Nachdenken anregt, würde reizlos erscheinen und langweilen.

Die Wissenschaft ist also nie etwas Abgeschlossenes, sondern etwas Werdendes. Wie das Wesen des Geistes ein Werdendes ist, wie sowohl der Einzelgeist im Individualleben als der allgemeine Geist in der Geschichte sich entwickelt, so auch die Erkenntnis. Letztere wurzelt immer auch in der Vergangenheit. Jede Entwicklungsstufe der Erkenntnis bildet die Folge der vorangegangenen und die Ursache der nachfolgenden. Was folgt aus der Einsicht, dafs alle Erkenntnis Entwicklung ist? Dafs es keinen Erkenntnisinhalt giebt, der einen absolut objektiven Charakter besitzt, und dafs die Wahrheit in der Geschichte erst wird. Mit irrendem Verstande schreiten wir vor auf der Bahn der Erkenntnis, nie gelingt es uns, vollendetes Wissen zu erreichen.

Man könnte die vollkommene Wahrheit mit einer in einer nicht zu öffnenden Kiste versteckten Sehenswürdigkeit vergleichen, an die sich alle herandrängen, um einen Blick davon zu erhaschen. Dem Einen gelingt es von der, jenem von einer anderen Seite, das Kleinod durch eine Spalte oder Ritze zu betrachten. Jeder sieht etwas, keiner alles. Oft glaubt einer mit findigem Blick den besten Standpunkt gewonnen zu haben, dann drängt die Menge ihm sich nach, aber während sie so das Kleinod von einer Seite mit allem Eifer zu erfassen sucht, vergifst sie, es auch von der anderen Seite kennen zu lernen. Dem fortgesetzten Bemühen vieler gelingt es, zuweilen eine neue Ritze zu machen, eine alte zu vergröfsern oder einen günstigeren

Standpunkt der Betrachtung zu gewinnen. Die ihnen nachfolgenden sehen natürlich mehr als die früheren. Manche kommen auch nicht zur mangelhaften Betrachtung und begnügen sich damit, dafs andere ihnen vom Gesehenen erzählen. Solche aber, die ihr Wissen nicht selbst erwerben und auf die Aussagen anderer stützen, werden oft Opfer der Leichtgläubigkeit und fallen auch leicht Leuten anheim, welche vorgeben, die ganze Wahrheit gesehen zu haben und zu wissen. Leider verleiht letzteren dieser Schein oft noch besonderen Glanz und Glaubwürdigkeit.

Was folgt daraus, dafs wir kein vollendetes Wissen zu erlangen vermögen und dafs die Wahrheit in der Geschichte erst wird? Das Recht und die Pflicht freier Forschung.

Das Recht der freien Forschung ergiebt sich unmittelbar aus dem Begriffe des Wissens. Das Wissen ist nur dann Wissen zu nennen, wenn es gleichbedeutend mit Erkenntnis der Wahrheit ist. Die Wahrheit erlangt man aber nur, wenn man im Streben nach ihr nicht gehindert wird; wenn man angemessenen Gebrauch machen kann vom Erkenntnisvermögen. Wir machen angemessenen Gebrauch vom Erkenntnisvermögen, wenn wir uns rein durch die normalen Thätigkeiten und Gesetze der menschlichen Erkenntnisorgane leiten lassen, unbeirrt von äufserem und innerem Zwang, von Gewalt und Willkür, Vorurteilen und Meinungen, Leidenschaften und Gefühlsüberwältigungen.

Die Freiheit der Wissenschaft ist nicht gleichbedeutend mit Willkür. Letztere würde den Untergang der Wissenschaft bedeuten, denn die Wissenschaft ist ja gleichbedeutend mit allgemeinem, notwendigem Wissen. Das Kriterium der Wahrheit ist die Allgemeingiltigkeit und Notwendigkeit. Die Wissenschaft mufs daher ängstlich bedacht sein, dafs ja keine subjektive Willkür in ihr zur Geltung komme. Die Wissenschaft kennt kein persönliches Recht. Was die Erkenntnis bestimmt, soll einzig der Gegenstand sein. Es wird immer als das höchste Ziel der Erkenntnis betrachtet, die Dinge so zu erkennen, wie sie sind. Die Freiheit in der Wissenschaft bedeutet somit keineswegs subjektives Belieben, sondern objektives Erkennen.

Die Freiheit der Forschung ist somit ebenso berechtigt als das Streben nach Wahrheit. Will man den Trieb nach Wahrheit, diesen Götterfunken in der Menschenbrust, der uns für das Höchste erglühen macht, nicht auslöschen, so mufs es dem menschlichen Geiste gestattet werden, frei seine Schwingen zu breiten und zu heben. Die Freiheit der Forschung mit ihrem zersetzenden Zweifel ist nicht Feindin der Wahrheit, denn ebenso, wie sie zerstört, erhält sie auch; die Wahr-

heiten, welche ihrem Anprall widerstanden, erscheinen um so gefestigter. Eine im Zweifel erkämpfte Wahrheit, die allen preisgegeben ist, gewinnt eben dadurch an Vertrauen und Anerkennung, während eine Wahrheit, die das Licht scheut, von vornherein schon Mifstrauen erregt. Autorität ist schwache Stütze. Die Wahrheitsüberzeugung darf nie erzwungen werden, sondern mufs sich von selbst aufdrängen. Omnia sponte fluant, absit violentia rebus! Nur dann hat die Wahrheit auch Wert und wirkt befreiend auf den Charakter, wenn sie mit dem innersten, freiesten Wesen erfafst wird. Wo das Wissen gehemmt ist und sich der Autorität der Lehrmeinung oder einer öffentlichen Gewalt beugen mufs, scheint es eher lähmend als befreiend zu wirken.

Im Reiche der Mitte ist das Wissen soziale Macht, ja sogar Abzeichen der öffentlichen Gewalt. Wer im öffentlichen Leben was immer für eine Stelle einnehmen will, mufs sich einer Prüfung unterziehen und nach dem Ausfall derselben hat er Anspruch auf dieses oder jenes Amt. Jede einzelne Vorrückung ist wieder von einer neuen ausgedehnten Prüfung abhängig. Nur Auserwählte des Geistes, Geistesaristokratie, sollten demnach die höchsten Stellen bekleiden; ganz wie Plato in seinem Idealstaate geträumt. Aber trotzdem sind in China nichts weniger, als ideale Zustände. Dortselbst fehlt eben der Lebenshauch des Geistigen: die Freiheit. Alles Wissen ist erbmäfsig gegeben, es kommt über blofse Aneignung nicht hinaus. Das ganze Gelehrtentum der Chinesen ist nichts anderes, als ein Philologentum, dessen Lebensbeschäftigung in nichts anderem besteht, als im Erklären und Breitschlagen des bereits gewonnenen, unabänderlichen Erkenntnisinhaltes. Aller Alexandrinismus ist Zeichen eines erlahmenden, der Selbstkraft ermangelnden Geistes.

Im Wesen des Wissens also liegt es, ewig neu zu erstehen. Die wahre, lebendige Wissenschaft ist mit dem Gegebenen nicht zufrieden und forscht immer weiter und weiter. Der Zweifel an dem Bestehenden ist ihr Lebenshauch. Mag auch der Geist bei dieser unbedingten Freiheit zuweilen auf falsche Bahnen abirren, es ist doch besser, als wenn er auf abgetretenen Geleisen sich stets im Kreise dreht. Auf dem Gebiete des Wissens gilt nicht der durch Geschlechter ohne eignes Zuthun sich forterbende Besitz, sondern da mufs jeder, was er von den Vätern ererbt hat, erst selber wieder erwerben, um es zu besitzen.

Solch freie Wissenschaft mufs zumal auch an den Universitäten herrschen, wenn sie ihre Aufgabe erfüllen sollen, wenn sie wirklich Bildungsstätten und nicht blofs Drillschulen des Geistes sein wollen,

wenn von ihnen Licht und Leben ausströmen soll auf das ganze Kulturleben eines Volkes.

Die Freiheit, welche jeglicher Forschung eigen sein soll, mufs vor allem auch die Wissenschaft der Wissenschaften, die Philosophie, beseelen. Die Philosophie hat die Aufgabe, die Grundlagen alles Wissens zu prüfen. Alle Wissenschaften enden schliefslich in ihren höchsten Begriffen in der Philosophie. Die Philosophie setzt ein, wo die Einzelwissenschaften aufhören; sie sucht nicht nur in ihren letzten Zielen die Ergebnisse aller Einzelwissenschaften einheitlich zu erfassen und daraus eine allgemeine Weltanschauung zu gewinnen, sondern sie hat auch die Wege erkenntnistheoretisch und logisch zu prüfen, auf welchen die Einzelwissenschaften zu ihren Ergebnissen gelangten. Keine Fachwissenschaft besitzt einen so weit reichenden Blick, sondern ist notwendig einseitig und beschränkt.

Kant hat in seinem »Streit der Fakultäten« geistvoll dargelegt, dafs die Philosophie als Fakultätswissenschaft insbesondere die Aufgabe hat, den Geist der freien Forschung zu vertreten und zu erhalten. Sie wird als Hecht im Karpfenteiche seitens der Regierung geduldet, damit das geistige Leben der Universitätsangehörigen nicht einschlafe. Sie hat die Aufgabe, die Grundlagen aller Wissenschaften einer stets erneuten Prüfung und Kritik zu unterziehen, damit nicht Irrtümer durch die Zeit geheiligt und so die Fortschritte des Wissens gehemmt würden. Die Wahrheit keimt nur im Zweifel auf, im freien, unermüdeten Forschen. Freilich ist diese Aufgabe keine geringe, sie bringt auch manches Mifsliche für den Bekenner der Wahrheit mit sich. Die gröfsten Philosophen waren alle Wahrheitsmärtyrer. Nicht leicht ist einer der Verdächtigung und Verfolgung entgangen. Sokrates war ein Blutzeuge der Wahrheit, Aristoteles ward verbannt, Giordano Bruno büfste seine Lehre mit dem Feuertode, Spinoza ward den schlimmsten Verdächtigungen und Verfolgungen ausgesetzt, Kant wurde gemafsregelt, Wolf seiner Stelle entsetzt und mit Androhung des Stranges landesverwiesen, J. G. Fichte verlor seine Professur und wurde des Atheismus geziehen, und auch heute ist man noch gerne bereit, freie philosophische Lehre zu verdächtigen und anzufeinden. Von der Philosophie behauptet man namentlich gern, sie sei Feindin der Religion und sie führe zum Unglauben. Hat diese Behauptung Berechtigung? Wir müssen näher auf diese Frage eingehen, denn die Behauptung, die Wissenschaft müsse frei sein an der Universität, hat ja gerade auch zu jener Meinung, dafs die Philosophie den Boden der religiösen Weltanschauung erschüttere, Anlafs gegeben.

Jene Behauptung hatte blofs Berechtigung zu einer Zeit, da man

Wissen und Glauben als kontradiktorische Gegensätze faſste, da man den Menschen bloſs von einer Seite kannte, nämlich als intellektuelles Wesen. Das Zeitalter der Aufklärung hat Wissen und Glauben in einen unberechtigten, unvermittelbaren Gegensatz gebracht. Es behauptete nämlich, das Erkenntnisvermögen bilde die vornehmste Eigenschaft des Menschen, sein wahres Wesen gehe darin auf. Aller Fortschritt der Menschheit beruht darnach auf dem Fortschritt des Verstandes. Wie die Nebel vor dem Glanze der Sonne weichen, so fliehen alle geistigen und sittlichen Übel vom Menschen, wenn der Verstand uns mit seinem klaren Lichte erleuchtet. Was unseren Geist verdüstert, sind die Vorurteile, Meinungen, Glaubenssätze, Gefühlsäuſserungen und Überwältigungen. Darum ist allein der Verstand auszubilden und alles, was ihm widerstrebt, zu unterdrücken. Der Ausdruck des Verstandes sind die klaren Begriffe; was begrifflich deutlich sich nicht denken läſst, ist unberechtigt und wertlos. Nicht Gefühl, Hoffnung, Wunsch und Phantasie haben unsere Weltanschauung zu schaffen, sondern der klare Verstand.

Diese Auffassung des menschlichen Wesens, wie sie das Aufklärungszeitalter lehrt, beruht aber auf irrigen Voraussetzungen. Der Mensch ist durchaus nicht vorwiegend und ursprünglich rein intellektuelles Wesen, sondern ebenso ursprünglich und wesenhaft Gefühl und Wille. Wir verhalten uns auch nie bloſs begrifflich anschauend, sondern das Weltbild entsteht ebenso auch durch den gefühlsmäſsigen Anteil, den wir an den Dingen und ihren Verhältnissen unter einander und zu uns als Subjekten aller Erfahrung nehmen; wir sind bei jeder Erfahrung lust- oder leidvoll erregt, wir hoffen und fürchten, wir messen den Weltlauf nach Idealen, die unserem Gemüte entspringen — überall erweitern wir die Grenzen des Verstandes durch die Macht des Gefühles und des Willens. Der Verstand erschlösse uns bloſs eine Welt, die unser Auge gleichgiltig betrachten würde. Überdies sind die Grenzen des Verstandes so enge, wir vermögen nur einen beschränkten Bruchteil des Seienden zu erkennen. Jeder Versuch, das gesamte Dasein begrifflich zu erfassen, muſs notwendig scheitern, da wir infolge der Grenzen unserer Erkenntnis weder die Gesamtheit des Zeitlichen noch des Räumlichen zu umspannen vermögen. Die unermeſslichen Zeiten vor unserem Sein, wie auch die Ewigkeit der Zukunft vermag unser Verstand nicht zu durchdringen, ebenso wie in der uns sichtbaren Welt keineswegs das All umschlossen ist. Die Erde ist nur ein Teil in unserem Sonnensystem, dieses wieder nur ein relatives Ganzes, unzählige Weltsysteme kreisen im All, die wir begrifflich nicht mehr zu erleuchten vermögen. Die

Philosophie als Inbegriff der Wissenschaft hat zwar von jeher darnach gestrebt, das Ganze zu erfassen, sie ist aber im Laufe ihrer Entwicklung immer mehr zur Einsicht gekommen, daſs dieses Beginnen mit den Mitteln des wissenschaftlichen Erkennens undurchführbar ist. Dennoch verlangen wir aber mit psychologischer Notwendigkeit einen Abschluſs in unseren Denkreihen. Wo der Verstand ohnmächtig wird, tritt Gefühl und Phantasie ein und formt das Weltbild zu einem einheitlichen und harmonischen. Jedes Ding ist uns auch bloſs so weit einleuchtend, als wir es aus den Gründen seiner Entstehung begreifen. Die Schöpfungen der Phantasie und des Gefühles können daher wieder nur aus den Vermögen, denen sie ihr Dasein verdanken, begriffen werden. Wären wir bloſse Verstandeswesen, vermöchten wir nicht einzudringen und könnten nicht teilnehmen an den schönsten und edelsten Erscheinungen des Daseins, an Kunst und Sittlichkeit. Gefühl und Wille reichen uns gleich dem Verstande den Schlüssel, um das groſse Geheimnis des Daseins zu erschlieſsen.

Darnach schlieſsen sich Verstand und Gemüt nicht aus, sondern sie ergänzen sich. Wissen und Glauben können sich auch gut vertragen, ja wir mögen mit Goethe sagen: »Das schönste Glück des denkenden Menschen ist, das Erforschliche zu erforschen und das Unerforschliche ruhig zu verehren.« Aber nur dann ist das Verhältnis zwischen Glauben und Wissen ein gesundes und harmonisches, wenn beide auf dem ihnen zustehenden Gebiete sich bescheiden und nicht einander die Herrschaft streitig machen. Wahre Wissenschaft führt immer, je tiefer und weiter sie geht, zum Glauben, und umgekehrt wird der Glaube im wahren Sinne nie die Wissenschaft schmälern. Die wissenschaftliche Forschung ist, so bedeutend auch die Fortschritte sind, die wir in unserer Zeit gemacht, doch noch weit davon entfernt, das groſse Geheimnis des Daseins entschleiert zu haben. Wir lesen wohl im Buche des Geistes und der Natur, doch von Seite zu Seite werden wir auch mehr und mehr uns bewuſst, wie viele Rätsel es birgt, mit unserem Vordringen mindern sich dieselben nicht, sondern sie mehren sich. Wie einfach, wie faſslich scheinbar stellte sich der Weltbegriff einem Thales, einem Demokrit, Plato, Aristoteles, ja auch noch einem Descartes und Spinoza dar — welche Umwälzungen in unserer Gesamtweltanschauung haben sich seither vollzogen, wie hat sich unsere Raum-, wie unsere Zeitanschauung, wie haben sich unsere anthropologischen Begriffe geändert durch die astronomischen und geographisch-ethnologischen, naturwissenschaftlichen und historischen Entdeckungen! Wir rechnen mit den gröſsten Zahlen und werden ins Grenzenlose geführt. Wir fühlen uns dem Ewigen, dem Erkennen

dessen nahe, wie eins zum andern strebt und lebt, werden dabei aber allerorten nur zur Erkenntnis gedrängt, dafs wir nicht ans Ende der Dinge geführt werden; wir ahnen und anerkennen, dafs alles Irdische nur Stückwerk ist, das Gleichnis eines Übersinnlichen. Der Platonismus und das Christentum haben diese Überzeugung am klarsten zum Ausdruck gebracht. Die Welt der Erfahrung, die Sinnenwelt, bedeutet nicht die letzte Wirklichkeit, sondern ist nur die Erscheinung des Absoluten, des Dinges an sich im kantischen Sinn. Für unsere Verstandesbegriffe ist das Ding an sich unfafsbar, wir werden zu ihm durch die Vernunft geführt. Durch die Vernunft gewinnen wir keine neuen begriffsmäfsigen Erkenntnisse, sondern wir suchen nur das Seiende aus höchsten Prinzipien zu begreifen. Es ist ein Glaube, dafs sich alles Dasein in einer höchsten Idee zusammenfinde. Dieser Glaube ist ein Vernunftglaube, der in Verstandesbegriffen sich nicht fassen läfst. Die Gottheit ist für den endlichen Verstand notwendig unzugänglich. Jede Bestimmung der Gottheit durch Endliches ist nur Verendlichung und daher Aufhebung des Göttlichen:

Gott ist ein lauter Nichts, ihm gilt kein Nun noch Hier;
Je mehr Du nach ihm greifst, um so mehr entwird er Dir.

Einzig im Gefühle ergreifen wir ahnungsmäfsig das Höchste; darum ist auch die Kunst das entsprechendste Symbol, durch welches wir dem Göttlichen nahen.

(Schlufs folgt.)



B Mitteilungen

1. Versammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik

(Bezirk Magdeburg-Anhalt am 15. September 1894)

Herr Goldschmidt, der Bevollmächtigte des Verbandes, begrüfst die Versammlung mit herzlichen Worten. Er gedenkt des jüngst dahingeschiedenen Professors Helmholz und eines Veteranen der Herbartschen Schule, Professors Lazarus. Helmholz habe der Herbartschen Philosophie stets sehr nahe gestanden, und seine Untersuchungen seien von der Herbartschen Schule mit besonderem Interesse verfolgt worden; sie zeigen klar, wie gut sich Herbartsche Metaphysik und moderne Naturwissenschaft vertragen. — Professor Lazarus feiere gerade heute seinen 70sten Geburtstag und sei dadurch verhindert, der Versammlung beizuwohnen; doch habe er es sich nicht nehmen lassen, sein grofses Interesse gerade für die Bestrebungen unseres Verbandes zu bekunden. Er habe die Arbeit durchgelesen und seiner Freude darüber Ausdruck gegeben. Weiter habe er in dem Schreiben geäufsert, er sehe es gern, wenn man ihm offen entgegentrete, er könne ziemlich viel Widerspruch vertragen. Der Vorsitzende schliefst mit dem Wunsche: Mögen diese Worte uns heute leiten, möge ein jeder seine Meinung offen sagen, verteidigen und begründen; möge auch jeder Widerspruch vertragen können, dann wird es keine Mifsverständnisse und Verstimmungen geben! Der Vorsitzende teilt dann noch eine Reihe von Begrüfsungen mit, die aus allen Teilen des Vaterlandes eingelaufen sind. Auf Antrag des Herrn Rektors Dr. Felsch beschliefst die Versammlung eine Glückwunschdepesche an Herrn Professor Lazarus zu senden. Dann tritt man in die Besprechung der in den »Deutschen Blättern« von Friedrich Mann veröffentlichten Arbeit des Kollegen Busse ein: »Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls.«

Der Herr Verfasser hatte in der Einleitung die verschiedenen Theorieen über das Wesen des Gefühls erwähnt und auf die Unklarheit hingewiesen, welche über die Begriffe »ästhetisch und ästhetisches Gefühl« noch immer herrscht. Seine Ausarbeitung schlofs sich dann im weiteren an folgende Disposition an:

I. Was ist das Gefühl.
  A. Psychologische Erklärung.
    1. Das Gefühl ist nichts Primäres, Unvermitteltes, sondern Sekundäres, Vermitteltes.

2. Es wird vermittelt durch Vorstellungen und zwar durch deren Hemmungen und Förderungen.
3. Der Gefühlston richtet sich nach dem Umfange der seitens der Vorstellungen eingegangenen Verbindungen.
4. Ein Vorstellungskomplex enthält verschiedene aus den Verhältnissen der Einzelvorstellungen stammende Gefühle, welche in das Totalgefühl der grofsen Komplexe hineintönen.

B. Pädagogische Forderungen, welche sich aus dem Wesen des Gefühls ergeben.
1. Gefühle sind nur durch sich hemmende oder fördernde Vorstellungen zu vermitteln.
2. Bei Erweckung eines Gefühls ist der Umfang der entgegenstehenden Vorstellungen in Erwägung zu ziehen.
3. Zur Erreichung eines bestimmten und klaren Gefühls sind möglichst einfache Vorstellungen einander gegenüberzustellen.

II. Was ist das ästhetische Gefühl.
A. Die allgemeinen Voraussetzungen für das Zustandekommen der ästhetischen Gefühle (cf. I. A. 1—4).
B. Das vollendete oder ästhetische Vorstellen (vage und fixe Vorstellungen und Gefühle).
C. Der Umfang des Ästhetischen. (Wann ist ein Gegenstand ästhetisch?)
D. Die Gebiete der ästhetischen Gefühle und Urteile (Linie, Fläche, Körper, Farben- und Lichterscheinungen, die Kunstgegenstände, das Gebiet der Ethik).
E. Die Unterscheidung des Angenehmen vom Schönen.
1. Die einfachen Töne.
2. Die einfachen Farben.
3. Die Geruchs-, Geschmacks-, Tastempfindungen, das Körpergefühl.
F. Unterscheidung des Totaleindrucks eines Kunstwerkes vom ästhetischen Gefühl und ästhetischen Urteil.
G. Pädagogische Forderungen.
H. Auseinandersetzung mit Nahlowsky.

III. Die Notwendigkeit allgemeiner Pflege des ästhetischen Gefühls, namentlich im Gegensatz zu Niemeyer.

IV. Die Pflege des ästhetischen Gefühls in der Schule.
A. Warnung vor Gefühlsergüssen gegenüber den Schülern.
B. Hinweis auf die Entstehung wirklich ästhetischer Gefühle und Urteile.
C. Die Gelegenheiten zur Pflege des ästhetischen Gefühls in der Schule:
1. Religion, 2. Geschichte, 3. Deutsch (Geschichte), 4. Rechnen, 5. Mathematik, 6. Geographie, 7. Naturwissenschaften, 8. Singen, 9. Zeichnen, 10. Turnen.
D. Die allmähliche Hinführung zu den ästhetischen Ideen, analog den ethischen Ideen.
E. Besprechung von zusammengesetzten Kunstwerken in der Schule.
1. Das Lied (Sonderung der textlichen und musikalischen [melodischen, harmonischen, kontrapunktlichen] Verhältnisse).
2. Das Bild (Figuren, Farben, Bedeutung des Bildes).

Der Leiter der Debatte, Herr Schlegel, stellte nun die einzelnen Teile der Arbeit zur Besprechung und erreichte auf diese Weise eine äufserst gründliche, von Abschweifungen freie Diskussion.

Die Einleitung. Der Verfasser hatte die verschiedenen Ansichten über die Entstehung des Gefühls kurz so gruppiert: »Noch heute steht dem Gefühl, als Zustand der Vorstellungen gedacht, das Gefühl als Zustand der Seele oder auch als das Gefühlsvermögen gegenüber.« Es wird dagegen ausgeführt, dafs jeder Zustand der Vorstellungen ein Zustand der Seele sei, und dafs somit die Unterscheidung der beiden ersten Gruppen nicht scharf genug sei. Auch die Bezeichnung der beiden letzten »Das Gefühl als Zustand der Seele und das Gefühlsvermögen« sei nicht zu billigen. — Um über die Entwicklung des Begriffes »Gefühlsvermögen« genaueren Aufschlufs zu geben, führt der Redner aus, wie im Laufe der Geschichte die bekanntesten Psychologen und Physiologen sich die Entstehung des Gefühls gedacht haben. Aus der scholastischen Schule wird Dorandus und Thomas von Aquino erwähnt, von den Neueren Leibnitz, Wolff, Crusius, Tetens, Sulzer und Kant. Von einem besonderen Gefühlsvermögen ist vor Wolff gar nicht die Rede; das Gefühl gilt als ein verworrener Zustand der Vorstellungen. Sulzer war der erste, welcher sich im Jahre 1751 besonders mit dem Gefühl beschäftigte in seinem Werke: »Über den Ursprung des Vergnügens.« Die Dreiteilung der Vermögen stammt von Tetens her. — Vorgeschlagen wird die folgende Einteilung: 1. Richtung, welche das Gefühl rein physiologisch erklärt (Induktionsprozefs bei Wundt), 2. Richtung, welche das Gefühl psychologisch auffafst.

Dem gegenüber führt der Herr Verfasser aus, er habe sich bei seiner Gegenüberstellung an die bekanntesten modernen Vertreter gehalten. Die Aufstellung eines besonderen Gefühlsvermögens finde man leider in fast allen Seminarlehrbüchern, und die Auffassung des Gefühls als Zustand der Seele habe er bei Ostermann gefunden. Es sei ihm nur darauf angekommen, die verschiedenen Anschauungen über das Gefühl zu registrieren, an eine Auseinandersetzung mit ihnen hätte er bei seinem Thema natürlich nicht denken können.

Die Debatte wandte sich dann zum ersten Teil der Arbeit, Abschnitt 1: Was ist das Gefühl, und zwar zunächst, wie entsteht das Gefühl? Der Verfasser hatte ausgeführt, dafs das Gefühl ein Spannungsverhältnis zwischen den Vorstellungen voraussetze, und behauptet, dafs ein Gefühl nur entstehen könne, wenn die Vorstellung im Steigen oder auf der Höhe des Bewufstseins sich befände, sinkende Vorstellungen oder solche unter der Schwelle des Bewufstseins könnten keine Gefühle erzeugen. Dem gegenüber wird die Frage aufgeworfen, ob nicht doch ein Gefühl entstehen könnte, wenn die Vorstellung sinke, da die sinkende Vorstellung doch noch nicht ganz aus dem Bewufstsein geschwunden sei. Man weist darauf hin, dafs das Gefühl ein Spannungsverhältnis voraussetze, wenn die Vorstellung sinke, könne von einer Spannung nicht mehr die Rede sein, und damit sei die Grundlage für das Zustandekommen eines Gefühls gefallen. Von anderer Seite wird daran erinnert, dafs das Gefühl ein Bewufstseinsakt sei. Komme das Sinken zum Bewufstsein, so könne beim Sinken natürlich ebenso gut ein Gefühl entstehen als beim Steigen. Von dritter Seite wird ergänzt, dafs die Vorstellung sich, wenn sie einmal die Schwelle des Bewufstseins überschritten habe, in steter Bewegung befinde. Die Zustände der Wölbung, der Zuspitzung, der Kulmination und des Sinkens folgten oft schnell hintereinander, mitunter fände in den höheren Graden ein fortwährendes Schwanken statt. Auf diese Bewegung komme es gar nicht an, das Gefühl hänge lediglich davon ab, dafs 1. ein Bewufstseinsakt vorhanden sei, und dafs 2. ein Spannungsverhältnis bestehe; der Streit, ob beim Steigen oder Sinken der Vorstellungen Gefühle entstehen, sei nur ein Streit um Worte.

Im Verfolg des zweiten Abschnittes wendet man sich nur gegen Einzel-

heiten in den Ausführungen. Der Verfasser sagt: Eine Gruppe gleichartiger Vorstellungen bildet ein Kontinuum. Treffen die Vorstellungen eines Kontinuums im Bewufstsein zusammen, so verschmelzen die gleichen Bestandteile derselben und die entgegengesetzten hemmen sich; nicht entgegengesetzte Vorstellungen dagegen komplizieren sich. Diese Gegensätze und die durch sie bewirkte Hemmung von Vorstellungen sind von allergröfster Bedeutung, denn alle unsere Vorstellungen würden ohne dieselben ein einziges, aus gar keinen Teilen bestehendes, auch gar keiner Art von Absonderung fähiges Objekt vorstellen, einfach auf Grund des Prinzips der Einfachheit der Seele, nach welchem alle Vorstellungen, welche nicht entgegengesetzt sind, ein Einziges bilden. Um dem Irrtum vorzubeugen, dafs wegen der Einfachheit der Seele zwei disparate Vorstellungen, wie Schwarz und Weifs derart verschmelzen, dafs man sie nie für sich allein sehen und vorstellen könnte, sondern stets zu einer Mischfarbe, wurde empfohlen besser zu sagen: »Ihr Vorstellen vereinigt sich zu einem einzigen Vorstellen.« Von seiten des Verfassers wird betont, dafs der Gegensatz zwischen Verschmelzung und Komplikation von Herbart aufgestellt sei, Volkmann habe den Unterschied nicht so streng gemacht, für die Gefühlstheorie sei er jedoch sehr zu empfehlen. Auf Grund von Komplikationen allein könne kein ästhetisches Gefühl entstehen, wohl aber auf Grund von Verschmelzungen, weil nur bei ihnen eine Hemmung möglich sei. Letztere Bemerkung veranlafst, darauf hinzuweisen, dafs z. B. bei einer Oper räumliche, musikalische, Gedanken- und moralische Verhältnisse zusammenwirkten, eine Komplikation bildeten, um einen ästhetischen Gesamtgenufs zu erzeugen. Man könnte darum besser sagen: Ästhetische Gefühle kommen unmittelbar zu stande durch Verschmelzungen, mittelbar durch Komplikationen. Bezüglich des Gegensatzes der Vorstellungen wird erwähnt, dafs Herbart logische und reale (metaphysische) Gegensätze unterscheidet. Erstere ergeben sich aus der Abstraktion, letztere seien in den Vorstellungen selbst begründet, z. B. süfs und sauer.

Abschnitt 3 befafst sich mit dem Gefühlston.

»Hemmung der Vorstellung ist auch Hemmung der Lebensthätigkeit der Seele, sie wird sich also als Unlustgefühl äufsern. Wird die Spannung beseitigt, so schwindet auch das Unlustgefühl,« sagt der Verfasser mit Volkmann. Dann weist er weiter auf die Bedeutung der entgegenstehenden Gefühlskomplexe für den Gefühlston hin. Man habe Herbart oft den Vorwurf gemacht, dafs jeder steigenden Vorstellung eine gedrängte, gehemmte gegenüberstehe, und dafs jedem Lustgefühl ein Unlustgefühl voraufgehen müsse.

Zu den ersteren Ausführungen wurde die Behauptung aufgestellt, es gebe Fälle, in denen scheinbar eine Förderung grofser Vorstellungsmassen ein Unlustgefühl, eine Hemmung derselben eine Lustgefühl erzeuge. Für beide Fälle wurden Beispiele ausgeführt: 1. Wenn die Erinnerung eines uns feindlichen oder unsympathischen Menschen durch irgend eine apperzipierende Vorstellung ins Bewufstsein gerufen wird, so haben wir, trotzdem hier eine Hemmung gelöst wird, und Vorstellungen gefördert werden, ein Unlustgefühl. 2. Wird aus der Seele eines Kaufmannes, der durch die Mahnungen seiner Gläubiger und Dränger in schwerer Not ist, alle Sorge aus der Seele gescheucht durch die Depesche seines Lotteriekollekteurs: ‚Das grofse Los gewonnen', so werden durch diese kurze Nachricht die grofsen Vorstellungskomplexe, welche ihm das Leben sauer machten, auf einmal beseitigt, und trotz ihrer Hemmung ist ein Lustgefühl eingetreten. Diese Beispiele haben indes, wie sich bald ergab, nur den Schein für sich; es tritt in beiden Fällen zu den Vorstellungskomplexen das Begehren ihrer Hemmung bezw. ihrer Förderung hinzu. Der

Kaufmann begehrte die Befreiung von seinen Drängern und sein Begehren wurde gefördert, daher das Lustgefühl. Im ersten Beispiel widerstrebt uns die Erinnerung an den feindlich gesinnten Menschen, die Reproduktion der bezüglichen Vorstellungskomplexe erzeugt uns ein Unlustgefühl. So ergiebt sich als Erweiterung der angeführten Sätze von Volkmann: Der Gefühlston ist abhängig 1. vom Bewufstsein der Hemmung oder Förderung der Vorstellungen, welche sich in einem Spannungsverhältnis befinden, 2. von dem in den Vorstellungskomplexen liegenden Begehren.

Der Verfasser hat alles, was bisher über das Wesen des Gefühls gesagt ist, in vier Sätze zusammengefafst, welche wir oben in der Disposition unter I. A. 1—4 wörtlich angegeben haben. Satz 1 und 2 erfahren keinen Widerspruch. Satz 3 wird folgendermafsen umgeformt: Der Gefühlston wird bestimmt 1. durch das Bewufstsein der Förderung oder Hemmung von Vorstellungen, 2. durch die Verbindung jenes mit einem Begehren oder Verabscheuen.

Aus den psychologischen Ergebnissen leitet der Verfasser drei pädagogische Forderungen ab (I. B. 1—3). Dieselben werden nur unwesentlich modifiziert.

II. A. u. B. Was ist ein ästhetisches Gefühl? Der Verfasser fordert eine strenge Trennung der vorliegenden Objekte an und für sich und der aus ihnen entstehenden Gefühle von den Vorstellungen und Gefühlen, welche durch die ausgedehnten und zufälligen Komplexionen mit jenen verbunden sind; erstere nennt er fixe, letztere vage Gefühle und Vorstellungen. Die vagen nennt er im ferneren Verlauf subjektive, die fixen objektive Gefühle, um den Ort des Entstehens anzudeuten. Dieser von vornherein nicht allgemein verständliche Unterschied wird an folgendem Beispiel klar gemacht: Beim Anschauen einer Statue kann man dieselbe an und für sich betrachten, man kann sich freuen über die schönen Formen oder auch denken an das kostbare Material und dessen hohen Geldwert. Die Gefühle der ersteren Art sind fixe oder objektive, die der letzteren vage oder subjektive. Jene entstehen unmittelbar und notwendig, diese mittelbar und zufällig.

Hierbei wurde die Frage laut, woher es komme, dafs das ästhetische Gefühl und Urteil stets dasselbe sei, wie man auf diese scheinbar schwankende Grundlage eine ganze Wissenschaft, die Ästhetik aufbauen könne. Die beurteilenden und fühlenden Menschen seien doch verschieden, so müfsten doch auch die Urteile und Gefühle verschieden ausfallen! Man wies in der ferneren Debatte darauf hin, dafs gleiche Ursachen stets und überall gleiche Wirkungen haben müfsten, die Vorstellungsverhältnisse seien bei den einzelnen Menschen in unserem Falle stets dieselben, darum müfsten auch die Gefühle dieselben sein.

II. C. Der Umfang des Ästhetischen. Wann ist ein Gegenstand ästhetisch? Der Verfasser sagt: »Als ästhetisch werden wir einen Gegenstand bezeichnen, dessen blofse Vorstellung geeignet ist, in dem sich hingebenden, affektlosen Zuschauer ein bestimmtes Gefühl zu erregen.« Der Satz fand keinen Widerspruch.

II. D. Die Gebiete des ästhetischen Gefühls und Urteils. Der Verfasser rechnet dazu die gerade Linie, die krumme und gebrochene Linie, Flächen, Körper, Klänge, Farben, Lichterscheinungen, Kunstwerke und das Gebiet des Ethischen. Man stimmt ihm allgemein zu, nur die gerade Linie möchte man ausnehmen, da nicht einzusehen sei, wie eine gerade Linie ein ästhetisches Verhältnis bilden könne.

II. E. Unterschied des Angenehmen vom Schönen. Beim Schönen handelt es sich stets um ein Verhältnis, beim Angenehmen genügt ein Glied, angenehm sind meist die einfachen Empfindungen. Hierbei entsteht die Streitfrage, ob die Wahrnehmung der Töne und Farben angenehme Empfindung oder ästhetische Gefühle erzeugen könne. Der Verfasser weist darauf hin, dafs der Primärton trotz der vielen

Schwingungen für unsere Empfindung etwas Einfaches ist, dafs seine Wahrnehmung also nur angenehm sein kann. Jedes akustisch geübte Ohr nehme aber aufser dem Pimärton noch die Obertöne wahr, dieselben Töne, welche den Instrumenten Wohlklang und Klangfarbe geben. Sobald diese Wahrnehmungen hinzutreten, ist die Empfindung nicht mehr einfach und ein ästhetisches Gefühl ist möglich. Anderer Ansicht ist der Verfasser hinsichtlich der Farben. Wenn auch die Farben durch das Prisma zerlegbar seien, so seien doch die Wahrnehmungen und die Empfindungen der einzelnen Farbe immer nur einfach. Selbst das geübteste Auge könne aus dem Grün des Blattes nicht Gelb und Blau herauserkennen. So könnten die Farben nur eine angenehme Empfindung, kein ästhetisches Gefühl erzeugen. Dasselbe gelte von den Gerüchen, Geschmacksempfindungen, Körperempfindungen etc. Dieser Streit zwischen Zimmermann und Herbart wurde in der Besprechung als Wortstreit hingestellt. Abstrahiere man bei dem konkreten Ton von den Obertönen, so sei die Empfindung des einzelnen Tones ebenso einfach wie die der Farbe. Es handle sich bei dem Streit um eine Verwechselung der Empfindung selbst mit ihrer Veranlassung.

II. F. Unterscheidung des Totaleindruckes eines Kunstwerkes vom ästhetischen Gefühl und ästhetischen Urteil.

II. G. Die Ergebnisse der Ausführungen des Verfassers und der Debatte finden ihren Ausdruck in folgenden Sätzen:

1. Das ästhetische Gefühl ist ein fixiertes Gefühl, welches aus dem vollendeten Vorstellen eines Verhältnisses entspringt.

2. Nur ein einfaches ästhetisches Verhältnis giebt ein zuverlässiges Gefühl, weil letzteres nur bei demselben Verhältnis dasselbe ist. Dieses kann deshalb die sichere Grundlage der Ästhetik bilden.

3. Das Gebiet des Ästhetischen ist sehr grofs, ästhetisch sind alle Gegenstände, welche ästhetische Gefühle erregen können.

4. Der erste Eindruck eines Kunstwerkes ist selten als ästhetisches Totalurteil zu bezeichnen, weil die Verhältnisse nicht immer klar erkannt werden.

Über die letzten Punkte konnte die Versammlung nur ganz kurz hinweggehen da die Zeit stark vorgerückt war. In der Hauptsache war man mit dem Verfasser einverstanden.

Zum Schlufs sprach Herr Rektor Dr. Felsch dem Verfasser den Dank der Versammlung für die anregende und nutzbringende Arbeit aus.

Im nächsten Jahre wird Herr Schlegel eine Arbeit liefern über das Thema: »Wie lassen sich die Ergebnisse eines Schuljahres am besten feststellen.«

P. Niehus, Magdeburg.

2. Vom amerikanischen Erziehungswesen

Von Dr. **Van-Liew** in Normal, Illinois

(Schlufs.)

1893 ist das erste Werk des »Herbart-Clubs« erschienen. Es ist dies eine Übersetzung von Dr. K. Langes »Über Apperzeption«, herausgegeben von Dr. C. De Garmo (Verlag von D. C. Heath & Co., Boston, U. S. A.). Sehr wünschenswert war diese Übersetzung, und im ganzen ist sie eine gelungene und brauchbare. Mehrere Mitglieder des Clubs haben sich daran beteiligt, was ganz natürlich die Schwierigkeiten des Herausgebers vermehrte. Recht gut ist sie also nur stellenweise; es fehlt auch sehr an einer terminologischen und inneren Harmonie, die man um der Schönheit willen hätte herstellen sollen.

Die »General Method« (Allgemeine Methodik) von Dr. C. A. Mc Murry hat jetzt eine zweite, verbesserte und etwas vermehrte Auflage erlebt. Das erste Büchlein der »Special Method« (Spezielle Methodik), das Litteratur und Geschichte umfafst, ist ebenfalls erschienen. Es bietet vorwiegend den Gesinnungsstoff der acht Schuljahre dar und bespricht den Charakter, Zweck und Behandlung desselben. Im allgemeinen ist der Lehrplan folgender: Für das erste Schuljahr wähle man Märchen, teils fremdsprachlichen, teils englischen Klassikern entnommen; hier fehlt es nicht an reichlichem Material. Für das zweite Schuljahr ist Robinson bestimmt. Da nun die englische Litteratur aus allen klassischen Quellen geschöpft hat, und da unter den amerikanischen Schulen keine Teilung in Schulgatten je nach Arbeits- oder Geburtsständen der Eltern besteht noch bestehen kann, sondern es nur eine einzige Schulart giebt, die allen Klassen offen steht, so beschränkt sich der Verfasser nicht in den ersten Jahren auf eigentlich nationalen Stoff; vielmehr schöpft er auch aus europäischen Quellen, die im eigentlichsten Sinne auch die Anfänge amerikanischer Kultur sind. Auf diesem Gebiet haben viele englische Schriftsteller allerersten Ranges (Hawthorne, Kingsley, Scott etc.) schon den Weg mit einer reichlichen, klassischen Jugendlitteratur eingeschlagen. Also im dritten Schuljahre empfiehlt der Verfasser vor allem als Gesinnungsstoff Heroenerzählungen aus der griechischen Mythologie (e. g. von Herakles, Perseus, Midas, Ulysses). Der Übergang zu den einfachen Handlungen der amerikanischen Heroen, der Pfadfinder, im vierten Schuljahre ist alsdann ganz natürlich. Hier wählt der Verfasser zunächst diejenigen, welche lokaleren Interesses sind. Im fünften Schuljahr wird Kolumbus behandelt, und es kommen diejenigen historischen Gestalten zur Besprechung, die ein Welt-Interesse beanspruchen können. Von jetzt an, im fünften, sechsten, siebenten und achten Schuljahre, verfolgt man meist chronologisch die vaterländische Geschichte bis zur Gegenwart. Von einer religiös-biblischen Reihe des Gesinnungsstoffes ist nicht die Rede, da sie allen bisherigen Vorgängen entgegenwirken müfste. Was man aber an dem biblischen Unterricht verliert, hat man in Amerika in den Volksschulen an Toleranzgeist gewonnen. Sonst nirgendwo in der Welt findet man Katholiken politisch so unabhängig, geistig so selbstthätig als in Amerika; andererseits haben die Protestanten nichts verloren, sondern vielmehr verschiedenes durch diese gegenseitige Toleranz gewonnen. Entweder in sektiererischen oder konfessionellen Sonntagsschulen und Kirchenschulen (Parochialschulen) wird für den biblischen und Religionsunterricht gesorgt. In den öffentlichen Volksschulen, die ein grofses Simultansystem ausmachen, sitzen und lernen jüdische, katholische und allerlei protestantische Kinder beisammen; sie spielen miteinander, lernen einander kennen und achten und kommen doch schliefslich auf praktischem Wege zur Anerkennung und Würdigung der wahren christlichen Lehre, die keine konfessionelle Schule zu lehren wagt, dafs sie alle Brüder sind. In dem Lehrplane des Herrn Mc Murry also steht neben der profanhistorischen keine biblische, sondern eine litterarische Reihe, die ebenfalls so weit wie möglich den Kulturepochen folgt und die geschichtlichen Stoffe mehr oder weniger unterstützt. Diese Idee einer aus den litterarischen Klassikern entnommenen Reihe ist eine der besten, kräftigsten und ergiebigsten für den erziehenden Unterricht, die bis jetzt die amerikanische Lehrerwelt ergriffen haben. Das Problem ist, abgesehen von den kürzeren Stücken, die im eigentlichen Leseunterricht auftreten, ausfindig zu machen, was die grofsen Schriftsteller bieten, das der Auffassungskraft der Volksschulkinder angemessen ist. Wie ist in diesen das litterarische Interesse zu erwecken, wie ihnen die Volkslitteratur aufzudecken? Der Versuch des Herrn Conrad

Schubert zu Jena mit einer Klasse von Knaben des achten Schuljahres, Schillers »Wilhelm Tell« zu lesen, und ähnliche Versuche in Amerika haben bewiesen, daſs man denjenigen Kindern, die einen eigentlich erziehenden Unterricht genossen haben, höheren Flug gestatten darf. Das Nacheinander des Stoffes, wie es der Verfasser gedacht hat, ermöglicht, mit dem dritten Schuljahre anfangend, eine sehr leichte und zweckmäſsige Konzentration des geographischen Stoffes; zunächst wird die Heimat besprochen, alsdann kommt im vierten Schuljahre, wo die Pfadfinder lokaleren Interesses auftreten, das entsprechende geographische Gebiet zur Behandlung, und zwar fallen einige der Hauptorte geschichtlichen Interesses mit denen geographischen Interesses zusammen.

Wir möchten noch hier eines Verdienstes des oben erwähnten Herrn Parker gedenken. In dem »Educational Review« für November 1893 befindet sich eine von ihm verfaſste Abhandlung über Fachunterricht (Departmental instruction). Er ist der Meinung, der Fachunterricht sei in den Elementarschulen nach Theorie und Praxis verkehrt. Also ist seine Stellung hinsichtlich dieser heute viel erörterten Frage eine radikale. Seine Gründe sind etwa wie folgt: Alle Centralfächer (vide weiter oben) sind ihrer Natur nach eine organische Einheit und können nicht getrennt ergiebig unterrichtet werden. Jedes Hilfsfach bezieht sich unmittelbar als Mittel zum Zweck auf die Centralfächer; sie können deshalb nicht zweckmäſsig für sich allein unterrichtet werden, z. B. Lesen soll nicht allein für sich unterrichtet werden, weil seine Beziehung zur menschlichen Entwicklung in dem gelesenen Gedachten besteht. So müssen ebenfalls alle Ausdrucksmoden in direkter Berührung mit den Kenntnisfächern eingeübt werden. Nun aber fängt das Kind unbewuſst aber selbstthätig an, sämtliche Kenntnisfächer auf einmal zu erforschen. Also muſs der Lehrer dieselben stets zur Hand haben, um den kindlichen Charakter entwickeln zu können; die wesentlichste Bedingung eines wissenschaftlichen Lehrverfahrens ist von seiten des Lehrers ein ernsthaftes, ökonomisches, stetiges Forschen aller Fächer, die auf die Entwicklung des Kindes Bezug haben. Schlieſslich beweise die Erfahrung, daſs Fachunterricht keineswegs Genüge thut. Also verwirft der Verfasser Fachunterricht aus ethischen und konzentrations-theoretischen Gründen; was die Volksschulen anbelangt, stimmen wir ihm herzlich bei. Der Redakteur der »Educational Review« ist aber der Meinung, wie er sich in seinen Besprechungen äuſsert, eine genügende Vorbereitung des Lehrers in allen Fächern sei unmöglich; es können aber mit Sorgfalt und Einsicht mehrere Lehrer zweckmäſsiger zusammen arbeiten, ohne den eigentlichen Zweck der Erziehung und die Forderungen der Konzentration aus dem Auge zu verlieren. Für höhere Schulen, geben wir zu, wird die Praxis einen Mittelweg wahrscheinlich einschlagen müssen.

Die Welt-Kongresse, die in Chicago zur Zeit der Weltausstellung stattfanden, haben im ganzen Beifall verdient und genossen; nicht darum, daſs sie groſse Probleme gelöst haben, sondern vielmehr, daſs sie wissenschaftliche Bekanntschaften und durch einen reichlichen und ergiebigen Gedankenaustausch Vergleiche der eignen mit anderer Praxis ermöglichten. Wahrlich international im Geist und Umfang waren ebenfalls die Erziehungskongresse, sowie auch die Erziehungsabteilung der Ausstellung selber. Einen eingehenden Bericht über dieselben werden die deutschen Pädagogen wohl durch die Augen und von der Feder eines Deutschen erhalten. Der Unterzeichnete hat weder den Kongressen beiwohnen, noch die Erziehungs-Ausstellung eingehend ansehen können, will aber auf die Artikel des Herrn Richard Waterman jr. (Educational Review, Hefte für September und Oktober 1893 und Februar und März 1894) aufmerksam machen. Folgendes ent-

nehmen wir seinen Berichten. Die Erziehungskongresse dauerten zwölf Tage und fanden in zwei verschiedenen Reihen statt. Die ersten kamen unter der Aufsicht des Erziehungsausschusses der Weltkongresse zu stande; sie umfaſsten zwölf meist gleichzeitig sich versammelnde Abteilungen, die zusammen 91 Sitzungen abhielten. Die zweiten fanden unter der Aufsicht des Ausschusses der National-Lehrer-Versammlung statt; sie umfaſsten 16 Abteilungen, die zusammen 50 Sitzungen abhielten. Der Zweck dieser Kongresse war Kenntnisse und Erfahrungen zu sammeln, die Licht auf die Probleme werfen konnten, ohne eine Lösung derselben beanspruchen zu wollen. Nach diesem Maſsstabe war der Erfolg gut. Groſses Interesse zeigte sich inbezug auf die Lehrerbildungsfrage. Fast einstimmig forderte man für den Lehrer natürliche Fähigkeit, Charakter, relative Herrschaft über die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten, Vertiefung in die Psychologie, die psychologische Methode, die zugrunde liegenden Prinzipien und die Geschichte der Erziehung. Man beanspruchte ferner für den Lehrerberuf eine höhere Kultur- und gesellschaftliche Stellung. Groſses Interesse zogen auf sich die Fragen der Psychologie in ihrer Beziehung zur Pädagogik, insbesondere des sogenannten Kinderstudiums, die zunächst von den Herbartianern angeregt, jetzt auch von seiten der Experimentalpsychologie besondere Pflege findet. Die Experimentalpsychologen fanden gerade deswegen groſsen Beifall; es wurde ferner von denselben eine National-Gesellschaft zur Förderung des Kinderstudiums gestiftet, die schon eine groſse Anregung in dieser Richtung gegeben hat. Von dem mehrfach schon erwähnten G. Stanley Hall sind diese Versuche ausgegangen; wir glauben wohl, ihre Resultate werden der Lehrerwelt Hilfe leisten können, wenn auch einige der vielen mit Kindern auszuführenden Messungen und physiologisch-psychologischen Experimente, die man vorschlägt, etwas übertrieben und gesucht sind. Gerade gegenwärtig also ist diese Richtung die allerpopulärste geworden, obschon praktische, auf die Pädagogik anwendbare Resultate noch nicht aufgedeckt sind. — Die Kindergartenabteilung genoſs ebenfalls groſsen Beifall und gab den Zuhörern auch Anregung, noch tiefer die Geheimnisse der kindlichen Natur zu erforschen. »Jede Mutter eine Kindergärtnerin,« war das Ideal. Knaben- und Mädchenhandarbeit wurde auch gut vertreten. In allen Abteilungen fand man leichter Übereinstimmung in Bezug auf Theorie als auf spezielle Anwendung. Wiederholt tauchte die Frage auf: was soll unterrichtet werden? Es war wieder der altbekannte Streit der Realien und der humanistischen Fächer. Die Diskussionen gingen bis in das Gebiet der Universität hinauf, die hinsichtlich ihres Verhältnisses zum Fortschreiten der Kultur, der Civilisation und des Gelehrtentums besprochen wurde. Insbesondere traf man diesbezüglich die viel seit 1873 in England und Amerika erörterte Frage der »Universitäts-Extension«, eine Bewegung, die zum Zwecke hat den Kultureinfluſs der Universitäten zu erweitern.

Die Herbartianer hielten eine gut besuchte und Beifall gewinnende Sitzung ab, worin sie einige ihrer Hauptgrundsätze und -Probleme zur Besprechung brachten. Die Leitung dieser Sitzung hatte Levi Seeley, von der Loke Forest University bei Chicago, der die Bestrebungen und Wünsche des Herbart-Clubs vertrat. Einer der Hauptanziehungspunkte der Versammlung war seine Eröffnungsrede, die eine allgemeine Einleitung in die herbartische Pädagogik war. Auſserdem gaben noch Dr. H. T. Lukens, Gymnasiallehrer in Chicago, eine Abhandlung über die Formalstufen, Herr Gilbert, Direktor der städtischen Schulen von St. Paul, Minnesota, eine Abhandlung über Konzentration, und Prof. E. E. Brown, von der Staats-Universität in California, eine Abhandlung über den ethischen Wert der Geschichte und

Litteratur. Aufserden sprachen ex tempore noch viele, darunter die bekannten Herren Mc Murrys, De Garmo, B. A. Hinsdale, von der Michiganer Staats-Universität, C. Bright von Chicago, J. W. Cook von Normal. Die Besprechungen waren lebhaft und interessant; es waren etwa 500 Zuhörer gegenwärtig. Die Reden, samt den Hauptpunkten der Diskussionen, werden nächstens in dem Jahrbuche der Nationallehrerversammlung erscheinen.

Die Erziehungsausstellung wurde von Tausenden besucht und angesehen, studiert und besprochen. Sie bot einen so grofsen Reichtum von Sehenswürdigkeiten dar, die jede Seite und Phrase des Erziehungswesens darstellte, dafs jeder mögliche Besucher darunter irgend einen Berührungspunkt mit seinen eignen Interessen finden konnte. Jede Nation oder Privatanstalt machte eine Ausstellungseinheit aus, die ihre Ausstellung nach eignem Plane klassifizierte. Es befanden sich also nebeneinander ganz verschiedene Ordnungen und Einrichtungen, je nachdem sie der betreffenden Abteilung zweckmäfsig erschienen. Es gab darunter Individual-Ausstellungen, die die Arbeit einzelner Personen oder Anstalten darboten, Kollektiv-Ausstellungen, die mehrere ähnliche Anstalten umfafsten; Septem-Ausstellungen z. B. einiges einziger Staaten; Handels-Ausstellungen von Schulbüchern, Schulapparaten und dergleichen, und thätige Ausstellungen, die Musterschulen enthielten. Man fand phonographische und photographische Berichte thatsächlicher Schulübungen. Dafs Unterricht in Naturkunde und Handarbeit sich stets Platz machen, bewiesen die grofsen Ausstellungen, die Arbeiten auf diesen Gebieten darstellten. Es befand sich auch überall, vor allem aber in der deutschen Abteilung, viele Arbeit im Zeichnen und dergleichen Formübungen. Ackerbau- und Gewerbeschulen waren reichlich vertreten, und man vernahm mit Beifall, dafs die Gebiete der körperlichen Erziehung und der Schulhygiene jetzt fast überall eine gehörige Berücksichtigung finden.

In der Einrichtung und Einordnung fast aller Abteilungen zeigte sich der Mangel an einem einheitlichen Ordnungsprinzip, das dem Beobachter hätte Hilfe leisten sollen. Die beste Ausstellung war ohne Zweifel die der deutschen Universitäten, welche eingerichtet war, um historisch ihren Einflufs auf Kultur und Civilisation durch Apparat, Methoden, Resultate etc. darzustellen. Aber auch hier fehlte es an Deutungsmitteln für die grofse Menge, der die Bedeutung der Sammlung verschlossen blieb. In dieser Abteilung befanden sich zwei Bände (620 und 406 Seiten) eigens für die Ausstellung geschrieben, worin sämtliche akademischen Fächer (unerklärterweise mit Ausnahme der Pädagogik) von einem Fachmanne (e. q. die Mathematik von Klein, die Psychologie von Wundt, die Pathologie von Virchow) historisch behandelt waren, um den Einflufs eines jeden Faches auf die Weltbildung aufzuzeigen. Merkwürdig war die grofse pädagogische Bibliothek; die Architektur der schönsten deutschen Universitätsgebäude konnte man sich in einem grofsen Bande von Zeichnungen und Bildern ansehen. Es gab ferner Gemälde vieler der gröfsten deutschen Gelehrten und eine Sammlung wissenschaftlicher Zeitschriften. Jede Abteilung der Universität wurde ausführlich dargestellt.

Eine solche einheitliche Darstellung der amerikanischen Universitäten war unmöglich, weil die Regierung keine kontrollierende Macht über dieselben besitzt. Jede Universität hat für sich ihre Durchschnittsarbeit und ihre Spezialität dargeboten, wie es ihrem Zwecke dienlich schien.

Die Volksschulausstellung war hauptsächlich deshalb von grofsem Werte, weil sie den besuchenden Lehrern gegenwärtige Ideale, nach denen man strebt, darbot, durch Musterschulen, Schuleinrichtungen, Examenpapiere, Photographien und Beispiele der täglichen Schularbeit auf allen Gebieten. (Den Hauptteil dieser Ausstellung

hat man jetzt für ein Schulmuseum zu Philadelphia bestimmt, was freudig zu begrüfsen ist.) Hier konnte man die Anwendung und Resultate allerlei Methoden betrachten, centralisierte Aufsicht und Lokalaufsicht, die Arbeit gebildeter und ungebildeter Lehrer, Individualität und Freiheit des Lehrers und der Schüler und strenge Beschränkung derselben, Naturkunde aus Textbüchern und Naturkunde aus der Natur etc.

In früheren Heften (Bd. XIV, Heft I) der »Pädagogischen Studien« haben wir auf verschiedene Versuche zur Versöhnung der katholischen Kirchenschulen und der öffentlichen Volksschulen hingewiesen. Die ganze Tendenz der Katholiken heutzutage ist, die letzteren mit gröfserer Toleranz anzusehen. Sie werden von ihren Kindern mehr besucht als ihre eignen Schulen und zwar dem patriotischen Geiste der Eltern zufolge. Der früher beschriebene (Bd. XIV, Heft I, S. 48) Faribault-Plan in Minnesota gedeiht und wird von Erzbischöfen und Papst gebilligt. Nur wo Priester eigne Interessen verfolgen, entstehen zuweilen Streitigkeiten; oft haben sich die katholischen Eltern in Verlegenheit befunden, weil sie die öffentlichen Schulen ihren Kirchenschulen vorzogen und infolgedessen von den Priestern mit kirchlichen Strafen und Bufsen bedroht wurden. Gemäfs einer Verordnung des Papstes ist es jetzt unmöglich geworden, solche Strafen und Bufsen in diesen Fällen zu verwenden. Er zieht die Kirchenschulen vor und empfiehlt die Stiftung derselben, erkennt aber die öffentlichen an. Diese und andere Zeichen beweisen, dafs die Haltung der katholischen Kirche in Amerika hinsichtlich des Erziehungswesens im wesentlichen von derjenigen abweicht, die sie gewöhnlich in Europa zu behaupten getrachtet hat.

Zum Schlufs möchte ich einer Arbeit noch kurze Erwähnung thun, die an eine sehr ähnliche in Deutschland erinnert. Es ist dies die Arbeit des sogenannten »Lehrerausschusses« (Committee of Ten). Schon lange hat sich eine Unzufriedenheit mit der Arbeit der höheren Schulen gezeigt. Vor etwa anderthalb Jahren hatte sich die Wichtigkeit der Frage so sehr aufgedrängt, dafs die National-Lehrerversammlung Ausschüsse ernannte, die im folgenden Jahre getrennt Konferenzen abhielten, und die Ansprüche der einzelnen Fächer versuchsweise feststellten. Ihrer Arbeit folgte die zusammenfassende Arbeit des 1893 von der National-Lehrerversammlung ernannten Lehrerausschusses, der am 8. November 1893 seine zweite und abschliefsende Versammlung eröffnete. Sie sollte mit Hilfe der Berichte jener Einzelkonferenzen auf die Frage des Lehrplans für höhere Schulen (Realschulen, Gymnasien und dergl.) eingehen und Berichte und Vorschläge darüber erstatten. Es fanden acht Sitzungen von je drei Stunden statt. Die hervorragendsten im Ausschufs waren Kultusminister der Vereinigten Staaten, Dr. W. T. Harris und Präsident Eliot von Harvard-Universität. Ihr Bericht ist bereits erschienen, findet in allen Kreisen und Zeitschriften lebhafte Besprechung und hat schon einen kräftigen Meinungskampf angezündet. Über die Ergebnisse des Berichtes und die Diskussionen desselben werden wir in einem künftigen Artikel berichten.

Normal, Illinois, U. S. A. Dr. C. C. Van Liew.



C Besprechungen

I Philosophisches

Wissenschaft und Religion

Manches Jahrzehnt schon ist in den Ocean der Ewigkeit geflossen, seitdem das Geschrei begann, dafs Wissenschaft und Religion nicht zusammen gehören, und darum auseinander zu halten seien; dafs die Religion keinen günstigen Einflufs nehme auf die Entwicklung und den Fortschritt der Wissenschaft; dafs die Wissenschaft die Religion überflüssig mache.

Ganz entschieden wäre dergleichen Widersinn wohl niemals behauptet worden, wenn man nicht ohne oder mit Absicht Religion und Kirche verwechselt, und wenn man weiter einen höheren Standpunkt der Betrachtung eingenommen hätte.

Wissenschaft, in weiterer Folge Philosophie, und Religion hängen ebenso organisch mit einander zusammen, wie das erkennende und fühlende Leben der Seele, deren Angelegenheiten sie sind. Es giebt keinen Gedanken ohne eine gleichzeitige Fühlung, und keine Fühlung ohne einen gleichzeitigen Gedanken. Darum ist es auch unmöglich, Philosophie und Religion in Wirklichkeit von einander zu trennen; solches kann nur in der Einbildung geschehen.

Weil dem nun so ist und gar nicht anders sein kann, darum gehört es zu den vollen Unmöglichkeiten, die Behauptung auch nur irgendwie zu begründen, dafs Wissenschaft der Gegensatz von Religion sei, beide einander ausschliefsen, die Religion den Fortgang der Wissenschaft hemme, u. s. w.

Dasjenige, welches der Religion zur Last gelegt wird, gehört in das Sünden-Register einer Zahl entarteter Priester dieser und jener Kirche. Die Religion steht über allen Kirchen, und in jeder Kirche giebt es gute und schlechte Priester. Was der Wissenschaft feindlich gegenüber stand, war niemals die Religion, niemals die Kirche in ihrer Gesamtheit, sondern immer nur eine verdorbene Menschengruppe innerhalb dieser oder jener Genossenschaft.

Von höheren Gesichtspunkten aus betrachtet, hängt die Wissenschaft vom Endlichen mit der Wissenschaft vom Unendlichen ursächlich zusammen, und entkleidet man die Grundsäulen und Wurzelstämme des kirchlichen Glaubens ihrer künstlichen

Färbungen und Anfügungen, so sehen wir nichts der natürlichen Logik Widersprechendes. Selbst auf dem Gebiete des Wunders ist, bei richtiger Stellung der Voraussetzungen und Thatsachen, kein Ausschlufs der Wissenschaft des Endlichen von der Wissenschaft des Unendlichen, kein Aufbäumen der Philosophie gegen die Religion oder der Religion gegen die Philosophie.

Magie und Mystik, Magnetismus und Spiritismus werden immer mehr der Wissenschaft zugänglich, und die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung auf jenen Gebieten werden für die Weltweisheit ebenso belangreich, wie für die Religion, deren Doktrin und Praxis.

Dies vorausschickend, wenden wir uns zu dem polemischen Werk von Thomas Huxley: »Science et Religion«, Paris, 1893 in 8⁰ (Verlag von J. B. Baillière). Dasselbe verdient, mit gröfster Aufmerksamkeit gelesen, studiert zu werden; denn sei man mit dem Autor einverstanden oder nicht, man wird zugestehen müssen, dafs seine Kritik Methode hat, Begründung und Geist, und denjenigen ein Kompafs ist, welche das an Klippen reiche Meer der philosophischen und religiösen Fragen, der wissenschaftlichen und kirchlichen befahren. Huxley sucht die Wahrheit; er ist absolut frei von jedem privaten, von jedem politischen und sonstigen Interesse. Und dies mufs gerade auf dem von ihm bearbeiteten Gebiete hoch geschätzt werden. Darum wird man ihm auch dort, wo man seine Auffassung nicht teilt, ein Kompliment machen und seine Ehrlichkeit anerkennen.

Ein Auszug aus den einzelnen Kapiteln des Buches kann nicht gegeben, dieselben müssen von Anfang bis zu Ende gelesen werden. Nach längerer Einleitung, die sehr viele Wahrheiten enthält, betrachtet Huxley die Thätigkeit der Erklärer der Mosaïschen Schöpfungsgeschichte und der Natur, die Wissenschaft und die Moral, den wahren und den falschen wissenschaftlichen Realismus, die wahre und die falsche Wissenschaft, den Wert des Zeugnisses im Reiche des Wunderbaren, den Agnostizismus, den Agnostizismus und das Christentum, das Licht der Kirche und das Licht der Wissenschaft.

Nehmen wir alles zusammen, besteigen wir eine Höhe und betrachten von dort aus die Entwicklungen Huxleys, so sehen wir und hören die Quintessenz seiner tönenden Schrift, welche etwa ausdrückt, wie folgt: Entledigt euch, ihr, die ihr forschet und denket und Heil wirkt, alles Vorurteils, aller Engherzigkeit und Kurzsichtigkeit; brechet die Sklavenketten, in die euer Geist und Gemüt bisher eingeschmiedet waren; gewöhnt euch die Interessen der Selbstsucht ab, wenn ihr forschet und denket und Heil zu wirken bestrebt seid. Und erfüllt ihr diese Voraussetzungen, so werdet ihr die tausend Adern erkennen, welche die Religion mit der Wissenschaft vereinigen, und werdet Religion und Philosophie als Einheit schauen, welche die Voraussetzung ist jeder wahren, höheren Gesittung, werdet erkennen, dafs die Religion den Fortschritt fördert und auch bei dem höchsten Stande der gesamten Wissenschaft ebenso unerläfslich ist, wie bei dem niedrigsten.

Scheveningen.

Dr. Eduard Reich.

Philosophie der Araber

Es ist im höchsten Grade interessant, in das Reich der Gedanken eines Volkes zu dringen, welches so bedeutungsvoll ist in der geistigen Geschichte der Menschheit und jahrhundertelang durch seine entwickelte Kultur den gesitteten Völkern ein Beispiel abgab. Und es gereicht Fr. Dieterici zu grofsem Verdienst, durch sein Werk: Alfārābīs »Philosophische Abhandlungen« (aus dem Arabischen übersetzt; Leiden, 1892 in 8⁰; Verlag von E. J. Brill) die Aufmerksamkeit gröfserer Kreise von Interessenten auf einen der bedeutendsten Philosophen

des Mittelalters gelenkt zu haben, auf den Weltweisen, dessen Dasein und Wirken einen der großen Mittel- und Wendepunkte in der Geschichte des Geistes und der Kultur ausmacht. Daß die Arbeit Dieterici's in mehr als einem Punkte ungemein schwierig war, muß jeder Fachmann der Philosophie und arabischen Philologie zugeben. Und jeder ehrliche Kundige wird die ganz besonderen Verdienste des Autors anerkennen und denselben beglückwünschen.

»Wer die Geschichte der mittelalterlichen Philosophie mit aufmerksamen Blicken betrachtet,« beginnt Dieterici die Einleitung, »steht vor der merkwürdigen Erscheinung, daß die Richtungen, welche die christliche Philosophie einschlug, ihre Vorbilder in der muslimischen Philosophie finden, sei es, daß sie von derselben thatsächlich beeinflußt wurden, oder beide unter relativ gleichen Umständen sich selbständig ähnlich entfalteten.« Und sagt weiter: »Alfārābī hat sich über sämtliche Wissensgebiete seiner Zeit encyklopädisch verbreitet, über den Rahmen des von den Griechen gebotenen Stoffes selten hinaus gehend, im ganzen wenig originell, im einzelnen eklektisch die Lehren seiner Vorgänger systematisch bearbeitend und verknüpfend. Verhält er sich so seinen griechischen Vorgängern gegenüber rezeptiv, so bewundern wir doch seine freie Stellung, die er zu der positiven Religion einnahm. Nirgends begegnen wir einem blinden Gehorsam gegen das Dogma des Korans. Vereinzelt werden Aussprüche desselben angeführt, aber mehr als Bestätigungen von Vernunfterkenntnissen, wie als Grundlagen für philosophische Schlußfolgerungen. Als Ausgang alles Denkens und Kriterium alles Erkennens gilt ihm überall die Vernunft, die an keine anderen Schranken, als an die ihr immanenten Gesetze gebunden ist.« Und weiter: »Alfārābī, der Begründer der muslimischen Philosophie, welche das neunte bis zwölfte Jahrhundert beherrschte, ist als Neu-Platoniker zu betrachten . . . Als solcher suchte er die Lehre des Plato mit der des Aristoteles als nur eine zu behandeln und im vollen Glauben an die Einheit dieser Lehre eine Harmonie zwischen beiden herzustellen, ganz so wie dies ein Dogma der Neu-Platoniker war.«

Dieterici hat in dem vorliegenden Buche folgende Schriften Alfārābī's übersetzt und mit wissenschaftlichen Anmerkungen versehen: »Harmonie zwischen Plato und Aristoteles.« »Tendenz der aristotelischen Metaphysik.« »Der Intellekt.« »Die Vorstudien zur Philosophie.« »Die Hauptfragen.« »Die Petschafte der Weisheitslehre.« »Die Antworten auf vorgelegte Fragen.« »Wert der Astrologie.« Und die Arbeit von Al-kifti über Alfārābī's Schriften. —

Trotz der Anlehnung an Platon und Aristoteles, bekunden doch die Werke von Alfārābī einen hohen Grad von Originalität, und es verdienen dieselben mit Fug und Recht, in die Sprachen der Gegenwart übersetzt zu werden. Daß Dieterici ganz besonderes Verständnis für Alfārābī hat und eine vorzügliche Übersetzung lieferte, kann aus jeder Zeile des Buches ersehen werden.

Jeder Philosoph, jeder Geschichtsforscher muß mit der arabischen Weltweisheit genau sich bekannt machen. Ist solches geschehen, bleibt ihm keinen Augenblick lang der ungeheure Einfluß verborgen, den die arabische Philosophie auf Entwicklung und Fortschritt der Civilisation in Europa nahm, und wird die Thatsache enthüllt und in den Einzelheiten erwiesen, daß Alt-Hellas durch das Mittel der Araber, und verstärkt und angepaßt durch diese letztern, auf die Völker der Christenheit überkam. Je mehr man die arabische Litteratur des Mittelalters verstehen wird, desto mehr wird man zu Erkenntnis dieser von mir ausgesprochenen Wahrheit kommen.

Scheveningen.

Dr. Eduard Reich.

Geeinte Gegensätze

Unter diesem Titel veröffentlicht Ferdinand Maack (im Verlag von Bacmeister zu Leipzig) seit kurzem eine Reihe von Heften, welche mit den so unschönen, augen-verderbenden gothischen Buchstaben gedruckt sind, anstatt mit den schönen, augen-bewahrenden lateinischen, und Gegenstände von gröfster Bedeutung für Philosophie und Wissenschaft aus neuen Gesichtspunkten behandeln. Das erste Heft bringt eine Weltenbetrachtung (einleitendes Vorwort; die Weltformel und Erläuterungen dazu; Nachwort), das zweite sucht die Frage zu beantworten: Können wir die Wahrheit erkennen? und das dritte beschäftigt sich mit Ausmittlung der Entstehung des menschlichen Geistes. Überall Vorwort, Einleitung, Haupttext und Nachwort.

Im Prospektus heifst es unter anderem: . . . »es soll ein philosophisches System dargestellt werden, welches sich in seinen Grundzügen an die alte Weisheit der Vedanta-Philosophie zwar anlehnt, aber doch, namentlich im formellen Ausbau, Eigenes und Selbständiges bietet. Denn der einzige, zugleich aber alles umfassende Gesichtspunkt unserer Philosophie ist die Polarisation. Der Verfasser unternimmt es, das gesamte menschliche Denken, Fühlen und Wollen zu polarisieren, das heifst: nachzuweisen, dafs die ganze äufsere und innere Welt nach Gegensätzen geordnet ist. Die Polaritäten stehen durch Vermittlung eines Dritten, in welchem sich die Differenzen aufheben, in faktischen Wechselbeziehungen. Dieses mittlere Prinzip, der Indifferenzpunkt, wird zur übersinnlichen, individuellen, einheitlichen Grundlage der Welt erweitert. Also: die ganze Welt der Erscheinungen ist geformt nach Gegensätzen, ist polarisiert. Der die Pole oder Gegensätze hervorbringende, vermittelnde und wieder vereinigende Indifferenzpunkt ist die individuelle, übersinnliche Grundursache der Welt überhaupt.«

Dieses Programm kommt nun in den einzelnen Heften speziell zur Ausführung. Nach Erscheinen des Ganzen soll darüber ausführlich Bericht erstattet werden. Hier aber sei bereits bemerkt, dafs Maack, besonders nach der Richtung des praktischen Erkennens hin, zu der sehr kleinen Zahl wirklich vernünftiger Menschen gehört, und dafs seine Hefte sehr viele der trefflichsten Auffassungen enthalten.

Scheveningen.

Dr. Eduard Reich.

Philosophisches aus Nord-Amerika

Es giebt in den spezifischen Kontinental-Staaten Europas sehr viele höher Gebildete und Gelehrte, welche auf Nord-Amerika mit dem Lächeln des Mitleides, wo nicht der Verachtung, herunterblicken. Diese Leute gehören zu der grofsen Kategorie der Thoren des Von-vorne-herein, und sind gar nicht fähig, die Eigentümlichkeiten der amerikanischen Civilisation zu begreifen. Hierzu gehört weiter Blick, und der fehlt ihnen; Grofsherzigkeit, und solche ist nicht bei ihnen anzutreffen; Kenntnis der Thatsache, dafs nicht alle Amerikaner Dollar-Jäger sind, und diese geht ihnen ab. Und sagt man ihnen, im Amerika des Nordens sei auch Philosophie zu Hause, so blicken sie überlegen und drohen unter Umständen mit Denunziation bei der Polizei.

Philosophen, welche ihre europäische, speziell kontinentale Heimat verlassen und in Amerika das Bürgerrecht erlangen, nehmen sehr bald einen von dem centraleuropäischen verschiedenen Charakter an. Schon die Fahrt über den Ocean eröffnet nicht blofs für ihr äufseres, sondern auch für das innere Auge neue, grofse Gesichtskreise. Nun landen sie in Amerika. Obgleich noch durch tausend unsichtbare Fäden an die alte Heimat des Körpers und Geistes geknüpft, wirkt doch der Flügelschlag des Adlers im Sternenbanner der grofsen Republik mächtig auf sie ein, und die bis dahin verschlossenen Keime ihrer Seele entfalten sich zu grofsen,

glänzenden Blumen, aus denen die Früchte der praktisch gewordenen Theorie empor wachsen.

Damit sind jene guten Anlagen, welche in kontinentalen Kleinstaaten hätten verkümmern und verdorren müssen, zu wahrem Leben erweckt worden. Und die Menschen, in deren Seele diese Vorgänge sich abspielten, gewannen Fühlung mit dem amerikanischen Geistesleben, nützten diesem, und bekamen von demselben wieder die heilsamsten Impulse. Alles Unmögliche der central-europäischen Weltweisheit tilgt Amerika, und auf diese Art entwickelt sich aus Phantasmagorie praktisch gefestigte Philosophie.

Man erforscht im Norden der Neuen Welt Natur und Geschichte, Erscheinungen und Thaten nicht, um dieselben zu erforschen, sondern man bethätigt die Wissenschaft, um zu Erkenntnis zu gelangen und letztere auf die Beziehungen des Daseins anzuwenden. Demgemäfs walten jenseits des grofsen Wassers andere Gesichtspunkte und, wie auf der Hand liegt, bessere und gesundere, als in den Kontinentalstaaten Europas.

Einerlei, ob geborener Nord-Amerikaner oder eingewanderter Fremdling, zeichnet der berufene Philosoph in den Vereinigten Staaten durch ganz besondere Merkmale sich aus, die vorteilhaft von dem nicht selten verzopften Denker des mittleren Europa ihn unterscheiden: er hat weitere Gesichtspunkte, verfügt über gröfsere Erfahrung, und ist kein Sklave des Geistes der Zunft.

Ich will heute nur auf einen der in Nord-Amerika naturalisierten Philosophen die Aufmerksamkeit lenken. Von den eingeborenen Denkern der Vereinigten Staaten habe ich früher oft und ausführlich gesprochen. Paul Carus hat im Jahre 1893 folgende Schriften, die Fortsetzung seiner gediegenen und bahnbrechenden Arbeiten, veröffentlicht:

»Primers of Philosophy.« Chicago 1893, in 8⁰ (The Open Court Publishing Company).

»Science a Religions Revelation.« Chicago 1893, in 8⁰ (ebendaselbst).

»Our Need of Philosophy.« Chicago 1893, in 8⁰ (ebendaselbst).

»The Philosophy of the Tool.« Chicago 1893, in 8⁰ (ebendaselbst).

»Die Religion der Wissenschaft.« Chicago 1893, in 8⁰ (ebendaselbst).

»Le Problème de la Conscience du Moi.« Paris 1893 (F. Alcan).

In allen diesen Werken hat der Autor Fragen behandelt, deren theoretische Tragweite und praktische Bedeutung aufserordentlich sind. Und ist man auch in dem einen und dem anderen Punkte nicht mit den Auffassungen von Carus einverstanden, so mufs man ihm doch gerechterweise zuerkennen, dafs er mit völliger Klarheit die Aufgabe und das Endziel der Philosophie bezeichnet, die Psychologie von der richtigen Seite beurteilt, die Bedeutung des Wesens des Christentums zur Civilisation Europas wohl ermifst, und das Verhältnis von Religion, Wissenschaft und Leben in das rechte Licht stellt. Es liefsen da viele sehr zutreffende Worte von Carus sich wiedergeben. So sagt er unter anderem, es mache Religionspflicht der Geistlichkeit aus, die Wissenschaft hoch zu achten, und findet den natürlichen, engen Zusammenhang von Denken und Fühlen. Sehr schön zeigt Carus die Unzerstörbarkeit der Religion, das Quellen der Wissenschaft aus der Religion, das Wesen und die Übereinstimmung der wissenschaftlichen und religiösen Wahrheit, das Verhältnis der Religion zu den Grundkräften der Seele, die Bedeutung und Notwendigkeit der Philosophie, das Wesen des Werkzeugs und das Verhältnis dieses letzteren zur geistigen Entwicklung; er will alles Wahre und Gute in den bisherigen Religionen sorgfältig bewahren, das Falsche jedoch entschieden beseitigen; er weist hin auf die naturgesetzliche Entwicklung der Religionen und strebt nach einer Religion der Wissenschaft; er versteht es, eine solche ausgezeichnet zu ge-

stalten und Neues geschickt zu bauen; seine Denkungsart ist streng logisch, sein Gefühl edel und erhaben, und seine Arbeit über das Selbstbewufstsein ein Meisterwerk.

Scheveningen.

Dr. Eduard Reich.

Theïsmus

Wenn etwas tief in der Seele liegt, so ist es der Glaube an ein höchstes Wesen, eine vernünftige, wohlwollende, und folgerichtig auch persönliche Gottheit. Wir fühlen das Sein und Walten einer solchen, und wir erschliefsen dieselbe. Mit Hülfe von Wissenschaft und Erfahrung gelangen wir immer mehr und mehr zu der Erkenntnis der Richtigkeit unseres Gefühls. Und weiter, der logische Beweis ist ebenso gewichtsvoll, wie der unmittelbare materielle, ja noch viel gewisser; denn derselbe fliefst aus unzähligen, seit Jahrtausenden bekannten und täglich neu erhärteten Thatsachen, und ist unumstöfslich.

Der Graf Goblet d'Alviella veröffentlichte ein Werk: »L'Idée de Dieu d'après l'anthropologie et l'histoire« (Paris und Bruxelles, 1892 in 8°, Verlag von C. Muquardt), in welchem er zu Folgerungen gelangt, die theoretisch teilweise höchst begründet sind und praktisch zum Teil als nützlich sich beweisen. Sie streben zu einem geläuterten Begriff der Gottheit hin. Doch, dieselben müssen mit einem Korn Salz aufgenommen und dürfen niemals ohne weiteres den grofsen Mengen der Gebildeten überantwortet werden. »Gott,« sagt Goblet d'Alviella, »kann sterben, sowie gestorben sind seine bekannten und unbekannten Vorgänger, die Baalim und Teotl, die Assur und Ammon, die Odin und Jupiter; wie eines Tages sterben werden seine Zeitgenossen der Gegenwart: Brahma des Hinduismus und Allah des Islam, Ormuzd der Allwissende, Thian der Herr des Himmels, und selbst Jahveh der Heiligste von Israël. Allein, dasjenige, welches nicht sterben kann, ist der in dieses Wort eingeschlossene Begriff einer übermenschlichen Macht, welche sich nach Normen verwirklicht und dem Menschen sich offenbart durch die Stimme des Gewissens und im Schauspiel des Universums. Dort ist die Wahrheit eingeschlossen enthalten in der dreifachen Illusion, welche wir zusammenfliefsen sahen bei der Entstehung der Religion: die Vermischung des Zusammentreffens mit der Ursächlichkeit, die mifsbräuchliche Ausdehnung der Persönlichkeit, das Aufgehen des Traums in der Wirklichkeit. Hier ist die Wahrheit, welche beharrt; wenn, nachdem die Gottheit ihrer ursprünglichen Überschwenglichkeiten und parasitischen Auswüchse entkleidet, nachdem ihr wie ein geborgtes Kleid ihre anthropomorphischen Eigenschaften entnommen und ihre moralischen Einschränkungen beseitigt, nachdem schliefslich ihre Wesenheit zur Einheit zurückgebracht und ihrer Thätigkeit die Harmonie wiedergegeben, finden wir uns in Gegenwart des undurchdringlichen Schleiers, welcher uns die Gottheit stets in ihrer Wesenheit und in ihrer Gröfse verhüllen wird, der aber weder die Offenbarungen ihrer Macht hemmt, noch die Äufserungen ihres Gesetzes, und vielleicht auch nicht die geheimnisvolle Ausstrahlung einer anziehenden Kraft, welche unseren Beziehungen der Sympathie und Liebe entspricht.« —

Mit ganz kurzen Worten: die Gottheiten der Religionen sind hinfällig und veränderlich, der Gott der eigentlichen Religion ist ewig, unveränderlich. Wir suchen die Fufsspuren dieser wahren Gottheit und nähern uns denselben langsam. Die fortschreitende Erkenntnis und Veredlung leiten auf den Pfad zu Gott und überwinden allen Irrtum des Geistes und Gemütes, der von Gott ableitet.

Aber, die Zeit ist noch nicht so weit vorwärts geschritten, als dafs Volk und der ganze Trofs der sogenannten Gebildeten im stande wären, den Begriff der Gottheit in seiner Reinheit zu fassen, zu begreifen, dafs Fortschritt höherer Civilisation auch

Fortschritt in der Auffassung des Wesens Gottes mit sich bringe, und dafs alle Wissenschaft schliefslich zu Erkenntnis eines allerreinsten Gottes führe. Volk in gleicher Art, wie der ganze Trofs der sogenannten Gebildeten, haben nur noch allzu sehr das Bedürfnis einer Gottheit im Gewande des Mittelalters und können nur allmählich zu mehr geklärten Anschauungen sich erheben. Wie aber auch alles sich gestalten möge, es wird immer der persönliche Gott heraus kommen und bleiben.

Goblet d'Alviella betrachtet die Methoden, welche erlauben, die vorgeschichtliche Entwicklung der Religionen zu ermitteln; die Entstehung des Begriffes des Göttlichen; die Verehrung der Natur und der Toten; den Poly-Dämonismus und den Poly-Theïsmus; den Mono-Theïsmus und was damit zusammenhängt. Seine Arbeit ist voll Geist und Kritik, und es wird sich notwendig machen, derselben das aufmerksamste Studium zuzuwenden, ganz besonders, weil sie die so überaus gewichtvollen Fragen der Entwicklungsgeschichte der Religionen und der Religion in ebenso selbständiger wie umfassender Art beleuchtet, beziehungsweise zu lösen sucht.

William L. Davidson hat in seinem Werke: »Theism as grounded in human nature, historically and critically handled« (London 1893, in 8°, Verlag von Longmans, Green & Co.) den Beweis geliefert, dafs Gott eine Notwendigkeit ausmache und existiere. Mit Geist und Scharfsinn, umfangreichem Wissen und tiefer Erkenntnis werden die theïstischen Zweifel, ihre Wesenheit, ihre Möglichkeit und Grenzen geprüft, die menschliche Natur an der Hand der Geschichte der Weltweisheit und der Agnostizismus nach allen Richtungen hin untersucht, die Idee von Gott psychologisch bestimmt und der Theïsmus behandelt als emotionaler, ethischer und intellektueller. Wir haben hier die ganze Welt der Religion vor uns und stehen vor allen Fragen, welche die Gottesidee in der Vergangenheit setzte, in der Gegenwart stellt, in der Zukunft zum Dasein erwecken wird, und sehen einen berufenen Gelehrten mit allen diesen Dingen umgehen, denen für Religion, Philosophie und Zusammenleben so aufserordentliche Bedeutung zukommt.

Davidson betrachtet den Theïsmus wesentlich von der Seite der Philosophie der menschlichen Natur, weist seine psychologische Begründung nach und zeigt, dafs derselbe durch die Vernunft zu verteidigen sei, und verteidigt ihn auch in Wahrheit rationell, darthuend, dafs derselbe logisch werte. Die Entwicklungen Davidson's, im höchsten Grade anziehend, fordern das wärmste Interesse des Philosophen, Staatsmanns, Theologen, Erziehers und jedes eigentlich Gebildeten heraus, und schaffen seinem Buche einen Ehrenplatz in jeder Bibliothek.

Eine sehr gute Auffassung Gottes und ein sehr richtiges Verständnis der Religion als Ausübung begegnen uns in der Schrift von Charles Voysey: »Theism: or, the religion of common sense« (London 1894, in 8°, Verlag von Williams & Norgate), welche ich für einen ungemein gewichtvollen Beitrag zur praktischen Hygiene der Seele halte und bestens empfehle.

Scheveningen.

Dr. Eduard Reich.

Schurz: Die Speiseverbote. Ein Problem der Völkerkunde.

Verfasser führt aus, dafs die Speiseverbote der verschiedenen Völker weniger die Pflanzenkost, vielmehr die Fleischspeisen betreffen. Er sieht dies an als Vererbungsrest. Der Mensch habe sich ursprünglich, wie die Affen, nur von Pflanzen genährt. Er ist später zur Fleischkost übergegangen. Aber die frühere Sitte habe noch immer einen Abscheu gegen gewisse Fleischspeisen hinterlassen. Warum nun bald dies bald jenes Tier für unrein gelte, dazu gebe es sehr verschiedene Gründe. Die Eier gelten vielfach als

Kot und werden darum verabscheut, desgleichen die Hühner selbst, die aus den Eiern entstehen. Manches Tier, wie Pferd, Rind und Hund, stehe dem Menschen durch Gemeinsamkeit der Arbeit zu nahe und werde geschont. Andere, wie Schweine und Schlangen sind oder gelten für Krankheit erregend. Zu den Schlangen werden oft auch die Fische, wenigstens die ohne Schuppen, gerechnet und darum gemieden. Oft werde auch ein subjektiver Abscheu eines einflufsreichen Häuptlings gegen irgend eine Speise Sitte des Volkes. Auch die Menschen und die Tiere gelten für unrein, welche unreine Tiere essen. Geschont werden überall die Wappentiere. Das Fasten wird daraus erklärt, dafs fast jedes Volk aus Not gewisse Hungerzeiten zu bestehen gehabt und dies dann teils aus Gewohnheit, teils aus Vorsicht beibehalten habe. O. F.

Dr. **S. Landmann:** Die Mehrheit geistiger Persönlichkeiten in Einem Individuum. Eine psychologische Studie. Stuttgart, Enke, 1894. 186 S.

Verfasser beginnt mit der Bemerkung, man habe dem Materialismus in der Regel vorgehalten, es sei unmöglich und undenkbar, dafs die Einheit des menschlichen Bewufstseins, wie es in der geistigen Persönlichkeit, dem Ich sich ausdrückt, durch eine Vielheit materieller Organe hervorgebracht werde. Darauf antwortet er: mit der Waffe der Undenkbarkeit könne man jetzt den Materialismus nicht mehr bekämpfen, denn die Erfahrung habe manches als wirklich erwiesen, was man früher für undenkbar gehalten habe, wie z. B. die Antipoden. Verfasser unterscheidet hier nicht das, was von einem subjektiven Standpunkte, nach beschränkten Erfahrungen, nach vorgefafsten Meinungen oder Theorieen unbegreiflich ist, wie unseren Vorfahren die Antipoden waren, und dem, was objektiv undenkbar und daher unmöglich ist, wie alles das, was einen Widerspruch in sich schliefst, wie $2 \times 2 = 5$, ein eckiger Kreis. Und zu dem Undenkbaren der letzteren Art gehört auch der Versuch, die Einheit des Ich zu erklären, indem man die einzelnen Vorstellungen verteilt denkt an verschiedene Zellen oder Atome des Gehirns. Indes geht Verfasser nicht näher darauf ein, er glaubt vielmehr, dafs die vielen Versuche der berühmtesten Physiologen und die synthetischen Arbeiten scharfsinniger Denker wenigstens darüber jeden Zweifel beseitigt haben, dafs das Organ, von welchem alle geistigen Funktionen verrichtet werden, kein anderes, als das Gehirn ist. Er unterscheidet, hier namentlich Meynert folgend, eine doppelte geistige Thätigkeit, aufser der bewufsten eine unbewufste oder unterbewufste. Dafür sind die subkortikalen Centren des Gehirnstammes die Organe. Hier findet die Bildung der Sinneswahrnehmungen, der Gefühle und der Impulse instinktiver oder reflektorischer Bewegungen statt. Das Selbstbewufstsein kommt erst in der Grofshirnrinde zu stande. Die Grofshirnrinde ist das Organ, welches die Vorstellungen, Gefühle und Bewegungsimpulse in Bewufstseinsbilder umwandelt und zur weiteren Verarbeitung verwendet. Das geistige Leben des Menschen beginnt mit der Thätigkeit der subkortikalen Centren, und die Thätigkeit der Hirnrinde tritt mit ihrer allmählichen Entwicklung erst später hinzu. Ist nun die ganze Grofshirnrinde funktionsunfähig, so schlummert das Ich ganz, und nur einzelne subkortikale Centren sind thätig; der Mensch weifs dies aber nicht und erinnert sich dessen auch nicht, was er z. B. im Schlafe oder in der Hypnose gethan hat. Erst wenn die Grofshirnrinde funktionsfähig wird, tritt das Ich oder Selbstbewufstsein hinzu. Aber nun kann es geschehen, dafs die Thätigkeit nur einer isolierten kleineren oder gröfseren Grofshirnrindenzellengruppe eintritt, während andere Teile funktionsunfähig sind. Dann tritt auch nur ein Teil des Ich in Thätigkeit, es hat isoliertes Bewufstsein einer kleineren oder gröfseren Reihe zusammenhängender Vorstellungen stattgefunden. Je nachdem nun

dieser oder jener Teil der Grofshirnrinde schläft, oder dieser oder jener Teil wacht, ist bald dieses, bald ein anderes Ich vorhanden. Im normalen Zustande ist das nicht der Fall, in krankhaften Zuständen aber werden oft mehrere Ich bald hintereinander wirksam. Heute ist die betreffende Person ein Franzose und kann nicht Deutsch, morgen ein Deutscher, der mühsam Französisch lernt. Verfasser führt nun sehr viele derartige Fälle an und sucht sie auf seine Weise zu erklären. Den Erklärungen wird man meist insofern zustimmen können, als man unter den Thätigkeiten der Hirnzellen zwar nicht die Vorstellungen selbst versteht, aber doch eine conditio sine qua non der betreffenden geistigen Zustände, so nämlich, dafs diese nicht ohne jene hervortreten können. Die Fälle, welche Verfasser aus dem Gebiete der Hypnose bespricht, sind zumeist auch behandelt in den Abhandlungen: Zur Theorie des Hypnotismus, von Cornelius in der Zeitschrift für exakte Philosophie, Bd. XII. S. 337 und Bd. XIX. S. 281. Die Art, wie Verfasser seine Theorie verwendet, möge ein Beispiel verdeutlichen. Es wird folgender Fall mitgeteilt: Die Versuchsperson D. erhält die Suggestion, dafs nur die mit ihm sprechende Person im Zimmer und Nebenzimmer sei. Es kommen dann noch verschiedene Personen und stellen Fragen, die aber nicht beantwortet werden. Sobald ihr aber ein Bleistift in die Hand und der Befehl gegeben wird, zu schreiben, wer gefragt hat und was gefragt wurde, werden, während der Suggestionist sich lebhaft mit ihr unterhält, alle der Stimme nach bekannten Personen und der Inhalt ihrer Fragen niedergeschrieben.

Die Erklärung lautet: Bei dieser Versuchsperson wurden durch die Hypnotisierung alle Hirnrindenzellen aufser Funktion gesetzt, welche das Gefühl der vorstellenden Thätigkeiten bewufst machen, durch die Suggestion aber jene und nur jene isoliert in Thätigkeit versetzt, welche mit den von dem Suggestionisten ausgehenden Gesichts- und Gehörsvorstellungen verbunden sind. In der suggerierten Versuchsperson waren somit nur jene Vorstellungen selbstbewufst, welche von dem Suggestionisten in dem subkortikalen Gesichts- und Gehörganglion geweckt wurden; alle übrigen Vorstellungen, welche während der Hypnose geweckt wurden, konnten zwar bewufst, aber nicht selbstbewufst werden. Die Versuchsperson wufste nur, dafs sie den Suggestionisten sah und hörte: alle anderen Vorstellungen, welche in ihrem Gesichts- und Gehörscentrum geweckt wurden, sah und hörte sie ebenfalls, aber ohne zu wissen, dafs sie sah und hörte. Als ihr der Befehl erteilt wurde, das Gesehene und Gehörte niederzuschreiben, wurde in den bewufsten Vorstellungen der motorische Trieb zur Auslösung der Schreibbewegungen geweckt, aber ein bewufstes Gefühl der schreibenden Thätigkeit konnte sich in dem hypnotischen Zustande an die isolierten Vorstellungen nicht anschliefsen; und so kam es, dafs die Person schrieb, ohne zu wissen, dafs und was sie schrieb.

O. F.

II Pädagogisches

Dr. **G. E. Haas:** Der Geist der Antike. Eine Studie. Graz, U. Moser, 1894.

Nie vielleicht hat Referent ein Buch mit höher gespannten Erwartungen in die Hand genommen als das vorliegende: nie vielleicht sind sie gründlicher getäuscht worden. In der Anzeige, mit welcher der Buchhändler auf das Werk hinweist, wird der Verfasser als »unstreitig einer der ersten Publizisten Österreichs« bezeichnet,

und es wird uns verheifsen, dafs »das Märchen des harmonisch gegliederten Idealvolkes von Hellas in seiner Unhaltbarkeit unwiderleglich dargethan« werde. So beginnt denn auch das Vorwort mit der Klage, dafs zu den von Geschlecht auf Geschlecht sich vererbenden Übeln auch die Überschätzung der antiken Bildung, die als Klassizismus auf uns gekommen sei, gehöre, und wenn der Verfasser weiterhin die Leugnung »des Fortschritts, den die Menschheit durch den Segen des Christentums gethan«, entweder für Verbrechen oder für Wahnsinn erklärt, so erkennen wir in diesen Worten zwar Übertreibung, jedoch einen durchaus berechtigten Kern. Und so stofsen wir denn auch im Buche selbst auf so manches des Erfreulichen und Beherzigenswerten. Haas sucht zu zeigen, wie sich die Geschichte der griechischen Republiken im Grunde in eine Aufzählung von Treulosigkeiten und Ränken auflöst. »Welches Gewimmel blutiger Schatten,« ruft er aus, »wenn sich alle die Opfer der Volksleidenschaft und des Justizmordes über den Trümmern der hellenischen Vorwelt versammelten! Welche Unsummen von Verrat, wenn man alle die einzelnen Verrätereien der griechischen Könige, Feldherren und Staatsmänner zusammenzählte! Welches Meer von Blut, wenn sich die Ströme, die, nicht im Krieg mit dem Auslande, sondern in heimischer Fehde vergossen wurden, vereinigen liefsen!« Durchaus zutreffend sind die Bemerkungen über die Gymnastik, die hellenischen Frauen, das Schauspiel; die Götter, namentlich Zeus, werden zum Teil nicht ohne Geschick des herkömmlichen Nimbus entkleidet, in dem die Geschichte und Politik endlich behandelnden Abschnitte dürfte die Darstellung Alexanders des Grofsen und seiner Nachfolger besonderes Interesse erregen.

Trotz dieser Einzelheiten jedoch und trotz der entschieden willkommen zu heifsenden Tendenz des Ganzen sind wir leider, wie bereits angedeutet, genötigt, das Buch vom wissenschaftlichen Standpunkte aus abzulehnen und es offen auszusprechen, dafs mit ihm einer an sich überaus wichtigen Sache ein übler Dienst erwiesen worden ist.

Es ist etwas Treffliches um Offenheit und Bescheidenheit, aber wenn der Verfasser selbst gesteht, seine »sehr bescheidenen« Kenntnisse hätten ihn veranlafst, nur eine Studie und kein gelehrtes Werk zu schreiben, wenn er ebenso später bekennt, zu einer erschöpfenden Darstellung fehle ihm das nötige Vorstudium, so folgt aus diesen Geständnissen nichts weiter, als dafs er sich an eine Aufgabe gewagt hat, der er nicht gewachsen ist. Denn es handelt sich hier gar nicht um eine erschöpfende Darstellung, sondern darum, gegen eine Phalanx von Männern aufzutreten, die, wenn sie auch in der Beurteilung der Thatsachen vielfach geirrt haben, doch jedenfalls über ein aufserordentliches Wissen verfügen, und da ist denn nichts verhängnisvoller, als wenn der Angreifende nicht nur jenes Geständnis ablegen mufs, sondern sich offenkundig unzählige Male die ärgsten Blöfsen giebt und damit von vornherein seiner Schrift den Stempel einer Dilettantenarbeit aufdrückt.

Döllinger zwar und Lüken citiert er, auch den ihm allerdings unsympathischen Henne am Rhyn, vergebens jedoch forschen wir nach Namen wie Mommsen, Zeller und Schvarcz, von anderen nicht zu sprechen. In der Schreibweise der Namen und in der Wiedergabe griechischer Citate oder überhaupt griechischer Wörter wird kaum Glaubliches geleistet.

Neben Thukidides findet sich auch Tukydides; wir lesen Arthemis, Aischilos, Poliandrie, Ybikos, etisch, **σώϑτή** statt **σωτήρ**, **ἱστόρία χαδολιχή**, **κατ ἐξωχήν**, daneben spricht er von Autentität, von juste millieu, conte rendu und übersetzt Demaratos mit desirée. Offenbar ist so manches darunter auf Rechnung des Druckers zu schreiben, zumal einiges mitunter auch wieder richtig erscheint; bedenklich jedoch ist es, dafs sich ein und dieselbe falsche Schreib-

weise nicht selten mehrfach wiederholt; in keiner Weise vollends ist auf den Setzer zurückzugehen, wenn wir wiederholt Ägospotamos lesen, wenn Diadumenos mit »der sich krönende Agonist« erklärt wird, wenn der Verfasser Ptolemäus Lagi, d. i. P., der Sohn des Lagus, uns als P., des Lagi Sohn, vorstellt, wenn er Anakreon den Sänger aus Tejo (es hat ihm *Τήιος* vorgeschwebt) nennt; damit endlich, daſs der Verfasser von eben diesem Sänger aus Tejo berichtet, er habe 3420 nach Erschaffung der Welt »gelebt«, wird ein eigentümliches Licht auf den Standpunkt geworfen, von dem aus er dem Bestehenden den Fehdehandschuh entgegenschleudert. Zu diesen Eigentümlichkeiten kommt nun die Thatsache, daſs das Buch mit einer übergroſsen Menge von Einzelheiten angefüllt ist, von denen nicht wenige entbehrlich sind, da sie mit dem Thema nichts zu thun haben; anderes, Wichtiges fehlt; die Philosophie wird erst für sich besprochen, dann wird noch in einem besonderen Abschnitte über Kunst und Wissenschaft, und zwar durchaus unzureichend, gehandelt.

Doch selbst dann, wenn der Verfasser uns zu diesen und anderen Einwänden, auf die einzugehen uns es hier an Raum gebricht, nicht den mindesten Anlaſs gegeben hätte, selbst dann würde er sich dadurch, daſs er mit seinen Angriffen nur allzuoft über das Ziel hinausschieſst, um den rechten Erfolg gebracht haben. Zuvörderst kann die Anmaſsung, mit der er denjenigen, welche in Plato »christliche Anklänge oder Vorbildungen« finden, das heiſst also, um nur diese beiden zu nennen, Männer wie Baur und Zeller, »Voreingenommenheit und Gelehrtenstupidität« an den Kopf wirft, nicht scharf genug gerügt werden; daſs er bei einem »Überblick über Platos Thätigkeit« zu dem Ergebnis kommt, dem Philosophen habe »Eitelkeit, falscher Ehrgeiz und Hochmut manchen schlimmen Streich« gespielt, fällt dem gegenüber noch nicht so stark in die Wagschale. Von den Sophisten weiſs er nichts weiter, als daſs es ihnen »nicht auf Recht und Wahrheit und nur auf dialektische Erfolge« ankam; anderwärts spricht er von ihrer Ruchlosigkeit. Daſs die herkömmliche Vergötterung des Perikles und seines Zeitalters ungerechtfertigt sei, hat bereits Schvarcz gezeigt; nirgends jedoch versteigt sich dieser zu Behauptungen wie, die Triebfeder seines Thuns sei lediglich von Ehr- und Eigensucht diktiert, oder er sei ein durch und durch frivoler Staatsmann gewesen; nirgends versichert er, die Perikleische Epoche würde nur mit Unrecht anderen Zeitabschnitten aus der Geschichte der Menschheit vorgezogen. Die sich jedenfalls durch ihre Neuheit auszeichnende Bemerkung, die Griechen hätten sich so sehr mit dem Staate identifiziert, daſs ihnen ein anderes Können und Wollen fremd geblieben sei, ruft sofort die Frage hervor, wie unterscheiden sich dann die Römer von den Griechen? Der griechischen Poesie sagt der Verfasser nach, sie fasse den Menschen stets von seiner animalen Seite, denn das Übermenschliche, von dem geredet werde, sei doch nur das Produkt der Steigerung der menschlichen Kräfte; anderwärts heiſst es, die hellenische Kunst habe es niemals versucht, den festen Boden der Erde zu verlassen und Beziehungen zur Geisterwelt zu knüpfen; die griechische Heroenzeit endlich wird mit den Worten charakterisiert: »Vergleichen wir das Zeitalter des Heldentums der verschiedenen Nationen miteinander, so werden wir zwar überall auf Züge gewaltiger Roheit stoſsen, kaum bei irgend einem Volke auf ein solches Überwiegen von Bösartigkeit und Trugsinn, als bei den Hellenen; dem entsprechend beklagt Haas es auch, daſs Troja nicht durch Tapferkeit erobert sei, sondern durch »ein Taschenspielerkunststück«.

Was zuletzt den Stil des Buches angeht, so finden sich zwar Sonderbarkeiten, wie »Unbemitteltheit«, »verteidigbar«, »Sohn aus der Roxane« und Austriazismen, wie »nur mehr« statt »nur noch«,

»ober« statt »oberhalb«, »vor« statt »bevor«, »überweisen« statt »überzeugen«.

Berlin.

Paul Nerrlich.

I Zur evangelisch-sozialen Bewegung

(Schlufs)

Ein warmer Verteidiger ist dem gemafsregelten Schwaben durch den Braunschweiger Pastor Schall in Bahrdorf erwachsen.

Ist v. Wächter theologisch freisinnig, politisch demokratisch, so ist Schall orthodox und monarchisch. Aber er tritt doch für den Geächteten ein — aus Liebe zum Volke, aus Sehnsucht, das soziale Elend lindern zu helfen. Schall ist eine durchaus originelle Persönlichkeit, kindlich fromm und begeistert sozialistisch — nicht ohne weiteres sozialdemokratisch. Auch er hat um seines Sozialismus willen leiden müssen. Als zur Zeit der letzten Reichstagswahl in seiner Gemeinde der Bund der Landwirte in der bekannten Weise agitierte unter der Losung, wer etwas anderes rede, der löge — hat Schall das Wort ergriffen, die allzugrofse Not der Landwirtschaft (NB. in dortiger reicher Gegend!) bestritten und die entstellte und ungerecht verurteilte Sozialdemokratie in Schutz genommen — aus reinem Gerechtigkeitsgefühl. Das Braunschweigische Kirchenregiment ist dann auch in den Handel gezogen worden, und der tapfere Pfarrer hat einen »ernsten Verweis« und die Androhung von »Geldstrafe« erhalten, im Grunde doch nur deshalb, weil er nicht so kapitalistisch gesinnt ist, wie es heutzutage noch zum guten Tone gehört. Irgend ein Verstofs gegen die Kirchenlehre oder gegen die rechte geistliche Amts- oder Lebensführung ist ihm nicht nachgewiesen worden.

Schon kurz vorher hatte Schall ein Buch ausgehen lassen mit folgendem Titel: »Die Sozialdemokratie in ihren Wahrheiten und Irrtümern und die Stellung der protestantischen Kirche zur sozialen Frage« (Berlin, Staude, 1893, 372 Seiten, 3 M). Dies Buch ist sehr wertvoll. Gewifs, es ist einseitig, die Vorliebe für die Sozialdemokratie ist oft zu blind, die volkswirtschaftlichen Kenntnisse sind bisweilen ungenügend, die Darstellung ist gelegentlich flüchtig, der Stil nicht selten arg vernachlässigt, aber es ist doch ein durchaus tüchtiges Buch und für jedermann gut und nützlich zu lesen, denn es gehört mit nichten unter das Heer der oberflächlichen Schreibereien über die soziale Frage. Schall schaut mit grofsem Wahrheitssinn der Zeit ins Auge; er ist ehrlich, wo alles von Phrasen wimmelt. Er gehört zu den suchenden Geistern, die andere darum interessieren, weil sie eben selbst mitten in der Arbeit stehen. Ihn hat die grofse Frage: Wie stehen wir zur Sozialdemokratie? in ihrer ganzen Wucht erfafst. Er schreibt für die Vielen, die bis jetzt der sozialen Frage wenig Zeit widmen konnten. Was er sagt ist klar und oft herzerhebend warm. Er fragt mit heiligem Ernste: welche Gesinnung mufs die Christenheit gegenüber der Sozialdemokratie haben? Auf die Antwort, welche das Buch giebt, kurz hinzuweisen, und eine kritische Beurteilung anzuknüpfen, sei schliefslich noch der folgenden Zeilen Inhalt.

Der erste Abschnitt bei Schall heifst: »Die Produktionsweise der Gegenwart und ihre notwendigen Folgen.« Schon diese Überschrift zeigt, dafs Schall in der Kritik der heutigen Verhältnisse der Sozialdemokratie verwandt ist. Er fragt nach den Ursachen der heutigen Not und beschreibt die unheilvollen Wirkungen der modernen Grofs-Industrie auf die Arbeiter, auf die ganze Gesellschaft, auf Sitte und Religion, auf Handwerk und Landwirtschaft. Im allgemeinen wird jeder zielbewufste Sozialdemokrat diesen Teil gutheifsen können. »Die Maschine. die gute Gabe Gottes, macht in den Händen des durch sie erst voll entwickelten Kapitalismus den Arbeiter zur Ware, zum Sklaven. Sie vermehrt seine Last und verschlingt

seinen Besitz, sie stellt Frauen und Kinder an die Arbeitsplätze der Männer, sie schafft die Kaste des Geldadels und das Klassenregiment, teilt das Volk in eine Welt des Geldes und in eine Welt des Mangels, sie lockert Glaube, Sitte und Sittlichkeit und revolutioniert indirekt die Gebiete, die sich ihr entziehen wollen, wie das Handwerk und den kleineren Bauernstand.« [1])

Dafs man das Vorhandensein aller von Schall erwähnten Notstände rund und offen anerkenne, erscheint unabweisbar. Schall selbst ist besonnen und mäfsig genug, gute Ausnahmen überall für möglich und wirklich zu halten. Er ist kein blinder Schwarzfärber, und dafs es einen gewaltigen Haufen von Jammer giebt, sollten wir nachgerade alle wissen, so dafs es allgemeine Rede sein sollte: ich bin mit der sozialdemokratischen Partei in vielen Dingen durchaus einverstanden. Leider giebt es aber noch Leute genug unter »Politikern« aller staatserhaltenden Parteien, die das Vorhandensein eines Notstandes rundweg leugnen, und die ganze soziale Frage am liebsten den Arbeitern selbst in die Schuhe schieben möchten, als durch deren hochgespannte Ansprüche, ihren gierigen Neid und ihre leichtsinnige Wirtschaftsführung und Lebensweise hervorgerufen. Ja wahrlich, es giebt leider derer noch genug, die an einflufsreichen Stellen sitzen und so denken, so reden! Freilich, es sind zumeist Politiker eines vergehenden Geschlechts, denen alle diese Dinge nicht in die einst gelernten Rubriken ihrer politischen Schablone passen und die in jeder Art von weitgehender Unzufriedenheit schon verbrecherischen Hochverrat sehen. Sie sind im Absterben; aber die leben, werden vermutlich in nicht zu langer Zeit bang erschrecken vor der furchtbaren Gewifsheit dieser Not, die sie ängstlich und ärgerlich zu leugnen suchten. Damit unsere Gesellschaft dieses Erschrecken nicht völlig ratlos finde, sei immer und immer wieder mit Donnerworten in sie hineingerufen: Es giebt eine grausige soziale Not! Sieht man freilich jene unglaubliche Verständnislosigkeit für diese Dinge an jenen grünen Tischen, die über das Wohl und Wehe der Arbeiter und der Völker zuerst zu entscheiden haben, sieht man die trostlosen Versuche, mit allerlei Flickwerk und Mittelchen lediglich juristisch-formal zu lösen, was nach einer praktischen Lösung schreit: dann möchte man an der Zukunft und Lebensfähigkeit eben jener Gesellschaft völlig verzweifeln. Aber noch ist es nicht zu spät; noch fruchtet vielleicht der Ruf: beschäftigt euch gerecht mit der Sozialdemokratie, prüft unbefangen und mitleidsvoll die soziale Not, hegt gröfsere Liebe zum Volke und wenn ihr es selbst nicht kennen lernen mögt, so schöpft eure Kenntnisse wenigstens nicht nur aus den Tageszeitungen unserer landläufigen Parteien, sondern lest auch solche Bücher wie eben dieses von Schall, der mit seiner Darstellung der Notlage nur allzu trauriges Recht hat.

Stimmen wir allem dem bei, was Schall über die üblen Folgen der heutigen Grofs-Industrie zu sagen weifs, so verhält es sich doch anders, wenn es sich darum handelt, ob — wie er annimmt — alle diese Übelstände allein aus dem kapitalistischen System zu erklären seien. Denn so mufs die Frage gestellt werden, wenn man seinen Platz gegenüber der Sozialdemokratie sucht. Ohne auf die national-ökonomischen Einzelfragen hier näher einzugehen, mufs doch gesagt werden, dafs sich Schall zweifellos allzusehr in den Bahnen von Marx bewegt, der ja gleichfalls der Ansicht ist, dafs es nur eine einzelne und einzige Hauptursache der Not giebt. Bei Marx erklärt sich das aus seinen Neigungen zur spekulativen Philosophie, aus seiner ganzen dialektischen Anlage. Wir aber wünschen gerade als den Fortschritt, den eine evan-

[1]) Vergl. für hier und das folgende: Naumann: Unsere Stellung zur Sozialdemokratie. Christl. Welt 1893, Nr. 38 ff.

gelisch-soziale gegenüber der sozialdemokratischen Arbeit aufweisen solle, daſs sie weniger abstrakte Konstruktion und mehr geschichtlichen Sinn besitze. Wer wie Schall und die Sozialdemokratie nur eine Ursache der Not kennt, der kennt folgerichtig auch nur eine Methode der Heilung: den Gesellschaftsbetrieb. Wer verschiedene Ursachen annimmt, kann sich nicht mit einer einzigen Art der Hilfe einverstanden erklären. Und das wird als das Richtige festzuhalten sein: ein einziges Allheilmittel für alle die Schäden giebt es nicht.

Schall schildert dann weiter die verschiedenen früheren Versuche, diesen üblen Folgen der Groſs-Industrie abzuhelfen. Viele leugnen einfach den Notstand. Viele nehmen ihn als Naturnotwendigkeit hin. So Malthus mit seiner Theorie der Übervölkerung. Auch die modernen Nationalökonomen neigen sich zur Malthusschen Lehre. Der Christ wird sich damit nicht wohl einverstanden erklären können, sondern wird dem beistimmen müssen, was Naumann (a. a. O.) sagt: »Der Rat, daſs das Volk im ganzen weniger Kinder haben sollte, ist ein Rat der Sünde, denn er stammt aus der Selbstsucht, und verleitet zur Unzucht; er glaubt nicht an Gottes Walten und er zerfriſst das Mark der Familie.« Auch in dieser Hinsicht steht Schall nicht auf der Seite der bürgerlichen Stimmführer, sondern auf der der Sozialdemokratie, die keine Unterdrückung des Lebens will, sondern sich freut, wenn Millionen neuer Köpfe und Arme die Erde bevölkern. Und es wird wohl auch dabei sein Bewenden haben können, zu sagen, daſs es ganz zwecklos ist, heute, wo vielleicht nicht ein Zehntel der Erde intensiv ausgenutzt ist, sich mit allerlei Zukunfts-Gespenstern herumzuschlagen. Sicher ist, daſs Gott die Bitte »Unser täglich Brot gieb uns heute« täglich und reichlich erhört. Er giebt der Menschheit mehr Gelegenheit zum Broterwerb, als sie braucht. Die Menschen aber hindern sich gegenseitig im Benutzen dieser Gelegenheiten.

Schall führt alsdann die bisher eingeschlagenen Wege zur Abhilfe der sozialen Not auf und ordnet die bisherigen bürgerlichen Parteien ihrer diesbezüglichen Bestrebungen nach in folgender Weise. Man will der Not abhelfen

a) durch Beseitigung der Industrie und Maschine (Anarchismus),
b) durch Gewährung von Freiheiten (Liberalismus),
c) durch Einschränkung der Freiheit (Konservatismus),
d) durch Neuorganisation (Sozialismus).

Diese Einteilung hat viel Einleuchtendes, wenn sie auch nicht in allen Punkten stichhaltig sein dürfte. Namentlich in Bezug auf den Anarchismus, der eine noch zu wenig geklärte Erscheinung ist, um schon mit Sicherheit in einem derartigen Schema untergebracht zu werden.

Kurz bespricht Schall den Liberalismus. Das ist bei der heutigen Lage der Sache nicht verwunderlich. Jedermann weiſs jetzt, was aus der »Freiheit« geworden ist. Der Liberalismus ist am Ende seiner Wirtschaft.

Schwieriger liegt es mit dem Konservatismus. Noch immer glauben ja viele Christen an den notwendigen inneren Zusammenhang konservativer und christlicher Ideen. Und doch treiben gerade die Konservativen nichts als ewige Reparaturarbeit ohne Bauplan. Ihre Vorschläge haben alle ohne Zweifel richtige Seiten, aber keiner kann weit helfen. Und zumeist kommen sie alle den Herren zu gute, wenn auch teilweise den kleinen Herren. Vorschläge zu gunsten der Dienstboten, Landarbeiter, Tagelöhner, Industriearbeiter, Geschäftsangestellten und ähnlicher Berufszweige sucht man bei ihnen vergebens. Das macht es jedem wirklichen Freunde der bedrängtesten Volksklassen unmöglich, mit den Konservativen zu gehen. »Als Christen haben wir die Pflicht, da zu helfen, wo die Unsicherheit und der Mangel am gröſsten sind. Wir haben nicht auf

Seite derer zu stehen, die es immer noch relativ besser haben. Wo würde Jesus Christus stehen? Ob er wohl ‚konservativ' wäre?«

Dieses kann und mufs ausgesprochen werden, auch wenn man anerkennt, dafs die Konservativen im allgemeinen kirchlichen Sinn und historische Denkweise vertreten.

Haben wir bei den alten Parteien nichts mehr zu suchen, wie steht es dann nun mit der grofsen neuen, der sozialdemokratischen Partei?

Dafs Schall es wagt, einen Abschnitt seines Buches zu überschreiben »Die Verdienste der Sozialdemokratie« soll ihm hoch angerechnet werden. Denn man liebt es heute nicht, dafs das öffentlich ausgesprochen werde, wenn man auch unter der Hand es hier und da zugesteht, dafs die Sozialdemokratie ihr Gutes habe. Wir aber wollen mit Schall es offen aussprechen, dafs ein Sozialdemokrat nicht von vornherein ein Schuft und Verbrecher sei, wie das lange die allgemeine Ansicht war, sondern dafs die Sozialdemokratie eine natürliche Erscheinung des Volkslebens ist, eine Menschenart, die ebenso gut ihre Lichtseiten wie ihre Schatten hat. Schall weifs, dafs es nicht viele unter seinen Lesern giebt, die sozialdemokratische Schriften wirklich gelesen haben; er macht es aber nicht wie viele jener hochberühmten Sozialistentöter unserer Tage, die aus dem Zusammenhang gerissene Auszüge oder eine Auslese einzelner häfslicher Äufserungen dieses oder jenes Sozialdemokraten zum Belege dafür bieten, dafs das doch eine niederträchtige oder hohlköpfige Bande sei, sondern er druckt eine Anzahl sozialdemokratischer Dokumente ab, z. B. die Programme von Gotha und Erfurt, wichtige Reden von Bebel und Liebknecht u. a. Und immer wieder erhebt er die nur allzuberechtigte und doch so häufig unbeachtete Forderung, dafs die Kritik der Partei aus deren eigentlichen offiziellen Aktenstücken hervorgehen müsse.

Schall lobt den Idealismus der Sozialdemokratie, der den Mut hat, den Kampf gegen die Weltmacht Mammon aufzunehmen. Und wir werden in der That nicht leugnen dürfen, dafs trotz alles doktrinären Materialismus in ihr ein gutes Teil deutschen Gedankenschwunges steckt. »Ein Geschlecht, das eine alte Welt aus den Angeln heben will, hat immer etwas Anziehendes, auch wenn es irrt. Die Sozialdemokratie hat einen Teil unseres Volkes denken gelehrt, der bis dahin träumte.«

Folgendes sind nach Schall die einzelnen Verdienste der Sozialdemokratie:

1. Verdienst durch die negative Kritik der in der Wissenschaft (Marx, Kapital), und in den thatsächlichen Zuständen, durch welche sie schonungslos alle Übel und deren Grund aufgedeckt hat.

2. Durch sie und durch die von ihr herbeigeführte Koalition und Organisation ist die Lebenshaltung der Arbeiter hier und dort nicht unwesentlich gebessert worden.

3. Die neuere Gesetzgebung ist durch sie mächtig beeinflufst worden.

4. Sie stellt allgemein berechtigte Forderungen auf und verficht sie, z. B. Sonntagsruhe, Normalarbeitstag, Entschädigung unschuldig Verurteilter, progressive Einkommen- und Vermögenssteuer als einzig gerechte Steuer,

5. Sie stellt bestimmte Grundsätze auf, in deren einseitiger Betonung doch relative Wahrheiten verborgen sind: Der Mensch ist das Produkt der ihn umgebenden Verhältnisse; die Arbeiterbestrebungen müssen international sein; die Sozialdemokratie kämpft gegen den Mammonismus.

6. Sie hat ein Verdienst um die protestantische Kirche, d. h. um deren Form, indem sie erklärt: Religion ist Privatsache.

Das letzte Verdienst ist das unsicherste. Schall selber weifs ganz gut, dafs dieser Satz von der Privatsache nicht Ausflufs des Wohlwollens für die Kirche ist. Ob er trotzdem ihr helfen wird? Möglich ist es. Jedenfalls werden der Schwärmer für

die bisherige Form des Staatskirchentums immer weniger.

Haben wir bis dahin Schall ziemlich beipflichten können, so fangen wir doch ernstlich an, grofse Fragezeichen an seine Ausführungen zu setzen, wenn er nun bei der Darstellung des Problems der Sozialdemokratie sich ziemlich rückhaltslos für den Kollektivismus begeistert. Ziemlich nur, denn er sieht klar genug auch die drohenden Gefahren dieser Produktionsweise. Aber er hat sich allmählich so warm in seinen Eifer für die Sozialdemokratie hineingeredet, dafs er meint, auch dieses angepriesene Allheilmittel durchaus verteidigen zu sollen.

Wir betonen dem gegenüber, dafs zunächst der Kollektivismus gerade so gut eine ganz allgemeine Formel ist, wie etwa der ökonomische Liberalismus. Dafs man diesen einst als ein für alles verwendbares Rezept anwenden wollte, ist verhängnisvoll genug geworden. Das dürfte auch bei diesem Allheilmittel der Fall sein. Damit soll natürlich nicht in Abrede gestellt werden, dafs teilweise eine gesellschaftliche Verwaltung nötig und dienlich sein wird. Aber das Letztere ist nicht mehr Sozialdemokratie im strengen Sinne, denn es ist nicht System. Aber dieses System möchten wir eben nicht gutheifsen. Es stammt freilich mit Notwendigkeit aus der Marxschen Lehre vom Kapital, aber diese Lehre leidet wie wir schon oben sahen an doktrinärem Schematismus.

Wir glauben überhaupt nicht an eine Allerweltssalbe. Die Sozialdemokratie rechnet bei ihrem Rezept derselben viel zu wenig mit geschichtlichen und psychologischen Gröfsen.

Wir arbeiten auch für die Beseitigung des Elends und setzen alle unsere Kraft an die Gesundung des Volkskörpers, aber wir wissen, dafs es sich um einen lebendigen, sehr komplizierten Körper handelt, der nicht beliebig von Grund aus verändert werden kann. »Man kann nicht zum Kranken sprechen: Du brauchst ein völlig neues System von Nerven und Blutgefäfsen; man kann ihn nicht beliebig neuschaffen nach einem idealen Plane, sondern man mufs ihn pflegen und hegen und da und dort nachhelfen, wo die Quellen von Krankheitserscheinungen offenbar werden. Die alten Parteien geben dem Kranken Morphium oder verkleben etliche schlechte Stellen. Wenn er in ihren Händen bleibt, mufs er sterben. Die Sozialdemokratie sagt: es ist eine völlige Regeneration nötig; sie macht sich auch ein Bild von dem Zustande nach der Regeneration, aber sie hat rein natürliches Heilverfahren. Eine ueue Richtung, wie sie uns vorschwebt, mufs mit genauer Diagnose anfangen und dem entsprechend ihre einzelnen Mittel wählen.« (Naumann a. a. O.)

Schall bespricht den Irrtum der Sozialdemokratie, und findet diesen

1. in der falschen Stellung zur Religion,
2. in der Stellung zu den Juden,
3. in der Stellung zur Sittlichkeit (sie erregt die niederen Leidenschaften, Erbitterung und Hafs),
4. in dem Pessimismus in der negativen Kritik und in dem Optimismus in ihren positiven Vorschlägen.

Im ganzen wird man hier Schalls Ausführungen beipflichten können, wenn er auch als getreuer Sachwalter der Sozialdemokratie etwas gar zu säuberlich mit ihr umgeht und des öfteren eine weit kräftigere Kritik an ihrem Treiben hätte anlegen können. Eine wirtschaftliche Kritik vermissen wir ganz; natürlich, denn Schall ist überzeugter Kollektivist und kennt daher das nicht, was wir eben als den Hauptirrtum bezeichnen würden: dafs die Sozialdemokratie nur eine einzige Melodie spielt für Stadt und Land, für Industrie, Handel, Handwerk, Kunst, die eine Melodie vom grofsen Tage der allgemeinen Vergesellschaftung.

Im Schlufskapitel behandelt Schall die Stellung der protestantischen Kirche zur sozialen Frage. Die solle nicht allgemein phrasenhaft sein, sondern sich offenbaren

in Predigt, Seelsorge und Unterricht, in der Gemeinschaft der Diener am Wort, und in dem Regieramt. Schall spricht sich dazu in folgender Weise aus:

»Die Kirche muſs heruntersteigen, so gut unser Herr Jesus Christus heruntergestiegen ist auf diese arme Erde und in ihren lehmernen Hütten wohnte und sich nährte von diesem irdischen Brote. Die Kirche muſs Partei werden; eine Kirche, die in dieser allgemeinen guten Bedeutung keine Partei wird, ist wie Spreu, die der Wind zerstreut; ist wie eine schöne, hoch aufgerichtete Schmucksäule, auf die sich die Spatzen setzen.«

»Es ist zu betonen, daſs die Stellung der Kirche allen diesen sozialen Fragen gegenüber unmöglich eine solche sein kann, daſs die Kirche ein national-ökonomisches System aufstellen dürfte, nach dem sie gedächte, die soziale Frage lösen zu können.«

»Nicht die innere Mission, sondern die Kirche selbst muſs eine Stellung zu den sozialen Fragen nehmen; die innere Mission, so gottgesegnet sie ist, ist doch diesen Fragen gegenüber ohnmächtiger als ein ungeborenes Kindlein.«

»Die Kirche selbst, d. h. die hier in verschiedenen Ämtern organisierte Kirche, muſs notwendig als eine Einheit aus ihrer bisherigen neutralen Stellung heraustreten und, sowohl positiv wie negativ, Partei ergreifen in diesen wichtigen sozialen Prinzipienfragen. Die Zeit drängt dazu um so mehr, weil in weiten und breiten Schichten des Volkes der Vorwurf immer lauter und öfter erhoben wird, daſs die Kirche nichts anderes sei als eine Stütze der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung.«

Das klingt freilich anders, als die gemeinhin vernommene Losung, daſs die Macht der Kirche heraufbeschworen werden müsse, um die Sozialdemokratie zu bannen und den gefährdeten Thron zu schützen. Danach ist die Kirche zunächst also nicht da, das Gegenwärtige, das geschichtlich Gewordene als das einzig Christliche zu preisen und die Neuerungen als Werk der Hölle zu verdammen. Danach sind die Pfarrer nicht da, als die schwarzen Polizisten der weltlichen Gewalt ihren helfenden Arm zu leihen und den Herren Patronen und Kapitalisten die Sicherheit aller ihrer Besitztitel als auf göttlicher Stiftung beruhende, unantastbare zu verbürgen. Sondern die Kirche soll in allen ihren amtlichen Vertretern wissen, daſs sie die Sache der Armen, der Freunde des armen Herrn Jesu, zu führen hat. Eine Kirche der Reichen ist eine unheimliche Erscheinung. Zur Fürsorge für die Armen soll sie alle Volkskreise aufrufen. Dabei kann und soll sie sich nicht an eine bestimmte Wirtschaftslehre verkaufen, nicht an eine liberale, nicht an eine agrarische, nicht an eine kollektivistische. Sie muſs den Pfarrern Spielraum lassen, ihren christlichen Liebestrieb in der einen und in der anderen Weise zu bethätigen, sie muſs ebenso gut konservative wie antisemitische, wie liberale, wie sozialistische Pfarrer in sich schlieſsen können, sobald sie überzeugt ist, daſs diese Pfarrer alle glauben, gerade auf ihre Weise den Armen am besten zu dienen.

Aber freilich diese Kirche verarbeitet ihre besten Kräfte in dogmatischen Zänkereien und kirchenpolitischen Bestrebungen; anstatt ihre Thore weit zu öffnen, schlieſst sie sich eng und enger ab, ihren Gliedern unerträgliche Bürden auflegend und sie in schwere Fesseln schmiedend. Kein frischer, freier Hauch, kein gläubiges Vertrauen auf das Wehen des Geistes, aber viel Bureaukratie und Juristerei, viel Glaubenshaſs und Unverstand, und ach, so wenig Verständnis für die Not der Zeit, nicht für die geistige, nicht für die leibliche. Ein starrer Petrefakt, kein ragender Fels ist diese Kirche, die Schrempf und Schall maſsregelt und Wächter von sich stöſst. Dieselbe Kirche, die in ihrer Mitte und auf ihren Höhen so manches Schlimme, die geizige, leichtsinnige, arbeitsunfähige Pastoren geduldig erträgt, läſst die groſse Frage ihrer Stellung zur modernen Welt sich langsam von selber

entwickeln und kann es nicht ertragen, wenn ein Pfarrer in seiner Gemeinde die Not der Landwirtschaft bestreitet und wenn ein Kandidat als Sozialdemokrat agitiert. Als ob eine dieser Parteiformen, die konservative, die antisemitische, die sozialistische u. s. w. direkte Folgen des vorhandenen kirchlichen Bekenntnisses seien oder notwendig die direkte Folge unkirchlicher Gesinnung sein müfsten!

Wir unsererseits können uns nicht durchaus zustimmend für Schall begeistern und wir erachten v. Wächters Vorgehen für aussichtslos. Aber ihre Stellung innerhalb der evangelischen Gemeinde wollen wir gewahrt wissen. Sie werden dem lebendigen Christentum eher Förderung bringen als tausend jener Normalpfarrer, die Sonntag um Sonntag den Reichen predigen, wonach ihnen die Ohren jucken.

Wir halten dafür, dafs Schall der wirtschaftlichen Theorie der Sozialdemokratie zu blindlings traut und wir glauben, dafs v. Wächter den Führern dieser Partei selbst zu sehr vertraut. Liebknecht hat unumwunden erklärt, dafs völliger Atheismus die notwendige Folge des sozialdemokratischen Systems sei und dafs ein echter Sozialdemokrat nie und nimmer ein Christ sein könne. Und andere Führer der Partei reden ihm das offen nach. Freilich ist Liebknecht nicht die Partei selbst, ja er und seine Genossen sind vielleicht nicht lange mehr ihre Führer, und möglicherweise ist die Zeit nicht fern, wo eben diese Partei Ernst macht mit ihrem Programmsatz, dafs Religion Privatsache sei, dafs sie also sich beschränkt auf die Begründung und Durchführung ihrer wirtschaftlichen Lehre und die Fragen aufser acht läfst, die das religiöse und sittliche Leben berühren. Aber noch sind wir soweit noch lange nicht, und so lange der jetzige Zustand herrscht, so lange es ein wesentliches Merkmal dieser Partei ist, religionsfeindlich zu sein und feindlich auch anderen hohen sittlichen Gütern (wie Familienleben und Vaterlandsliebe), so lange halten wir es nicht für wohl vereinbar, überzeugter Christ und Mitglied der sozialdemokratischen Partei — wohlgemerkt der Partei wie sie jetzt ist — zu sein und halten in Selbsttäuschung befangen, wer das Unmögliche leisten zu können glaubt. Wohl mufs an und für sich das Christentum vereinbar sein mit dem Sozialismus wie mit jeder anderen Wirtschaftslehre, aber das Gebahren der heutigen Sozialdemokratie, ihrer Führer, ihrer Presse, ihrer Gefolgschaft läfst solche Vereinbarung für nicht rätlich, ja für nicht möglich erscheinen.

Weit versprechender erscheint uns jene Bewegung, die Christentum und Sozialismus zu vereinigen sucht, ohne das häfsliche materialistische, schwärmerische und fessellose Element der heutigen Sozialdemokratie in sich zu bergen, jene Bewegung der evangelischen Arbeitervereine, die neuerdings einen ungeahnten Aufschwung genommen hat. Wohl sind diese Vereine ursprünglich gegründet worden als eine Art Beschwichtigungsvereine, ihre Stimmung erbaulich und dem bekannten Hurrapatriotismus nicht fern. Neuerdings hat sich jedoch ihr Inhalt bedeutend vertieft. Es ist ein Arbeitsprogramm angenommen worden, das an dem Kern der sozialen Schale nicht scheu unter allerlei frommen und gesinnungstüchtigen Redensarten vorbeigeht, sondern bestimmte Forderungen auch wirtschaftlicher Natur ausspricht. Diese fortschreitende Entwicklung der Vereine ist wesentlich das Verdienst des Pfarrers Naumann in Frankfurt am Main, einer markigen Persönlichkeit von ungewöhnlich sieghafter Kraft des Auftretens und beseelt von ebenso festem als freiem Christusglauben wie von warmer Liebe zum Volke, ein Pfarrer, wie wir ihrer viele wünschen möchten; ein Jünger Stöckers und dem Meister doch an Weite des Gesichtskreises und Festigkeit der christlichen wie wirtschaftlichen Stellung weit überlegen, vielleicht dazu berufen, zu schönem Siege hinaus zu führen, was dieser begonnen,

aber eben nur begonnen hat; kaum mehr ein Jünger zu nennen, sondern selbst schon ein Meister. Er gesteht selbst, dafs er und seine Mitarbeiter das gesamte Ideenmaterial noch nicht beisammen hätten, mit dem sich eine Partei formieren lasse. Aber er spürt so allenthalben in seiner Wirksamkeit unter den Arbeitern, wie die Geister aufwachen; schon sieht er in den evangelischen Arbeitervereinen wertvolle Ansätze einer Neubildung. Wer bei den alten Parteien nicht mehr findet, was sein Herz warm macht, und auch bei der Sozialdemokratie nicht befriedigt ist, der mufs seine Augen weiterhin aufthun und nach den Anfängen sehen, die teilweise noch im Verborgenen wachsen.

Aber es sind Anfänge da und sie wachsen. Wer offenen Auges die heutige Bewegung der Geister beachtet, der sieht, wie es sich allenthalben emsig regt, wie alte Schranken fallen und ein Neues ersteht, oft erst schüchtern und nur in ungewissen Umrifslinien, oft noch von manchem Nebel des Irrtums verhüllt, aber es ist doch da, die Morgenröte einer neuen Zeit ist angebrochen. Zu dem Alten, was vergehen wird, gehört auch die Sozialdemokratie in ihrer heutigen Parteigestalt; sie wird vergehen, so gewifs sie in ihrem tiefsten sittlichen Gehalt siegen wird. Und wenn das geschehen sein wird, dann wird sich unschwer wahres evangelisches Christentum mit dem geläuterten Sozialismus einen lassen. Wer immer aber zu solcher Arbeit treuen Dienst zu leisten bereit ist, wer Geist und Kraft der christlichen Volkserneuerung widmet durch Schrift und Wort und That, der sei willkommen — wer er auch sei. B.

Hermann L. Strack: Der Blutaberglaube in der Menschheit, Blutmorde und Blutritus. 4. neu bearbeitete Auflage. XII, 155 S. 8⁰. München, C. H. Beck, 1892. 2 M.

Die hier angezeigte verdienstliche Schrift erschien zuerst 1891. Wie notwendig und wirksam sie war, beweist der Umstand, dafs bereits 1892 eine 4. Auflage derselben erscheinen konnte. Der bekanntlich auch den ersten Christen gemachte Vorwurf eines Blutritus gehört zu den stehenden Artikeln aller antisemitischen Bewegungen vom frühen Mittelalter an bis auf den heutigen Tag. Wie thöricht diese Beschuldigung gerade den Juden gegenüber ist, davon kann sich ein jeder überzeugen, der sich die Mühe nehmen will, nur das Alte Testament aufzuschlagen, wo nichts so sehr verpönt ist als Blutgenufs, der 3. Mos. 7, 27 sogar mit der Todesstrafe belegt wird. Schon 1882 haben daher fast alle das Judentum kennende christliche Gelehrte katholischen und protestantischen Glaubens sich gegen die Zulässigkeit einer derartigen Anklage erklärt (christliche Zeugnisse gegen die Blutbeschuldigung der Juden. VI, 58 S. Berlin, Walther & Apolant). Da trotzdem dieser Wahn unter nicht geringen Kreisen der deutschen Bevölkerung weiter grassierte, so war es sehr dankenswert, dafs Strack demselben auf positive Weise dadurch zu Leibe ging, dafs er das wirkliche Vorkommen des Blutaberglaubens urkundlich festzustellen sucht. Schon in der 1. Auflage dieser Schrift hatte Strack nachgewiesen, dafs gerade ihres Religionsgesetzes wegen die Juden am wenigsten von diesem Aberglauben ergriffen werden konnten und thatsächlich auch nur hier und da durch christliche Einflüsse davon angesteckt worden sind (vergl. auch unsere Rezension in Protest. Kirchenzeitung, 1891, Nr. 34). In dieser erweiterten Auflage zeigt er S. XI—XIII die schrecklichen Folgen, welche der Blutaberglaube gerade innerhalb der christlichen Völker gehabt hat. Hier werden uns zahlreiche nachgewiesene gerichtlich bestrafte Verbrechen statt der den Juden blofs angedichteten vorgeführt. Überall ist auch sonst in dieser Auflage das geschichtliche Material vervollständigt. Besonders aber geht der Verfasser ins Gericht mit dem katholischen Judenhetzer Rohling, der den öffentlichen Vorwurf des Meineids

sich gefallen lassen mufste S. 95—109 und mit dem Jesuitenblatte osservatore cattolico (Mailand) S. 104—135 (vergl. hierzu unsere Besprechung in Protest. Kirchenzeitung, 1892, Nr. 51). Namentlich diejenigen, denen die Erziehung des deutschen Volkes zur Wahrheit und Nächstenliebe obliegt, sollten sich mit den Waffen versehen, welche ihnen diese Schrift zur Widerlegung jener gehässigen Verleumdung so reichlich an die Hand giebt.

Jena. C. Siegfried.

Hermann L. Strack: Die Juden, dürfen sie Verbrecher von Religions wegen genannt werden. 30 S. 8°. Berlin, Hermann Walther, 1893. 0,40 M.

Dies Schriftchen steht mit dem oben besprochenen in Zusammenhang, insofern es überhaupt den unwahren Anklagen und gehässigen Verdächtigungen entgegentritt, die jetzt von antisemitischer Seite her gegen das Judentum erhoben werden. Dem Verfasser erschien es besonders bedenklich, dafs diese Lügen in Flugblättern öffentlich verbreitet wurden und dafs dadurch im unwissenden Volke der Judenhafs auf eine gefährliche Höhe getrieben wurde, was leicht zu Ausbrüchen desselben führen konnte. Er wendete sich daher an die Staatsanwaltschaft und später an die Oberstaatsanwaltschaft am Landgericht I zu Berlin mit dem Antrage, den Inhalt jener Flugblätter zu untersuchen, um im Fall sie Wahrheit enthielten, gegen die Juden einzuschreiten, anderenfalls die Verbreitung der Flugblätter zu verhindern. Er wurde damit abgewiesen. Wir müssen gestehen, so sehr wir mit der Abwehr der Verleumdungen gegen die Juden sympathisieren und so seltsam uns die Äufserung der Behörde (S. 11) anmutet, dafs »begründete Zweifel an der Glaubwürdigkeit und der wissenschaftlichen Überzeugung von Dr. Ecker, Dr. Rohling . . . nicht erhoben worden seien«, dafs wir doch die Entscheidung der Staatsanwaltschaft für richtig halten. Es steht ja jedem frei, auch verteidigende Flugblätter über die Juden zu verbreiten. Durch philosemitische Gewaltakte der Regierung würde der Judenhafs nicht gemindert werden.

Jena. C. Siegfried.

Hermann L. Strack: Einleitung in den Talmud. Zweite teilweise neubearbeitete Auflage. VIII, 135 S. 8°. (Schriften des Instit. judaicum in Berlin Nr. 2.) Leipzig, Hinrichs, 1894. 2,50 M.

Strack gehört neben Wünsche und Dalman bekanntlich zu den besten christlichen Kennern der jüdischen Litteratur. Namentlich ist auch die Bibliographie derselben seine starke Seite. Seine dahin gehörigen Artikel der Realencyklopädie für protestant. Theol. und Kirche (zweite Auflage) gehören zu den besten dieses Werkes und sein Abrifs der neuhebräischen Litteratur in dem von ihm und dem Unterzeichneten verfafsten Lehrbuch der neuhebräischen Sprache und Litteratur (Karlsruhe u. Leipzig, H. Reuther, 1884) ist jedem Freunde dieses wenig bekannten Schrifttums ein stets willkommenes Hilfsmittel. Auch die hier besprochene Schrift erschien zuerst in Bd. 18 der vorhin genannten Realencyklopädie; damals 76 Seiten stark ist sie jetzt auf 135 Seiten angewachsen. Wie sehr der Nutzen einer solchen Arbeit empfunden wird, zeigt der Umstand, dafs die erste 1887 erschienene Auflage schon seit längerer Zeit völlig vergriffen war. Wie nötig sie gegenüber den jetzt so häufigen Faseleien von Ignoranten über den Talmud ist, braucht nicht auseinandergesetzt zu werden. In antisemitischen Versammlungen wird dreist der gröfste Unsinn über den Talmud in die Welt hinein behauptet und — geglaubt. Da nun den Talmud im Original zu lesen, zu den schwersten Aufgaben gehört, die einem Menschen zugemutet werden können, besonders wegen des chiffrenartigen Charakters seines Stils, der nur dem Eingeweihten verständlich ist, so ist es höchst dankenswert, wenn Werke erscheinen, die dem Laien wenigstens so viel Verständnis

erschliefsen, als nötig ist, um die antisemitischen Behauptungen über den Talmud als das zu erkennen, was sie sind, nämlich Erfindungen der Unwissenheit oder der Bosheit. Dazu ist aber Stracks Einleitung in hohem Mafse geeignet. In 8 Kapiteln wird der Leser über die wichtigsten Fragen der talmudischen Litteratur orientiert. In dem ersten werden die hauptsächlichsten Worterklärungen über Benennung des Talmud und seiner Teile gegeben und wird der Leser aufgeklärt über die Art, wie man den Talmud zu citieren pflegt. Im 2. Kapitel wird die Einteilung des ältesten Teils des Talmud, der sogenannten Mischna, besprochen; im 3. Kapitel der Hauptinhalt der 63 Mischna-Traktate angegeben; im 4. Kapitel werden die nur den Ausgaben des babylonischen Talmuds beigegebenen Traktate beleuchtet. Das 5. Kapitel erzählt die Bildungsgeschichte des Talmuds, das 6. Kapitel giebt ein Verzeichnis der alten Talmudlehrer in chronologischer Ordnung, das 7. Kapitel (jetzt besonders wichtig) enthält eine Charakteristik des Talmuds, das 8. Kapitel erstattet eine Übersicht über die den Talmud betreffende Litteratur bis auf die Gegenwart. Ausführliche Register S. 131 ff. erleichtern die Auffindung von Einzelheiten. Man hat in diesem Werke eine wahre Fundgrube zur Orientierung über das grundlegende Religionsgesetz der Juden. Möchte sie fleifsig benutzt werden. — Da neuerdings oft die Schmähungen Jesu im Talmud zur Sprache gekommen sind, möchten wir bei dieser Gelegenheit auf die Abhandlung von H. Laible, Jesus Christus im Talmud (Berlin, Reuther, 1891) aufmerksam machen. Hier sind im Anhang von Dalman die in den sonst verbreiteten Talmudausgaben getilgten Stellen über Jesus in urkundlichem Wortlaute mitgeteilt.

Jena.

C. Siegfried.

D Aus der Fachpresse

I. Aus der philosophischen Fachpresse

1. **The Psychological Review.** Edited by J. M. Cattell und J. M. Baldwin. New-York and London, Macmillan & Co. January 1894. Vol. I. Nr. 1.

Bis vor kurzem gab es in Amerika nur eine psychologische Zeitschrift, das von G. Stanley Hall herausgegebene American Journal of Psychology, worüber wir schon früher in der Zeitschrift für exakte Philosophie (Bd. XIX) anerkennend berichtet haben. Neuere Nummern sind uns bis jetzt nicht zu Gesicht gekommen; gleichwohl haben wir Gelegenheit gehabt, zu sehen, dafs das psychologische Studium jenseits des Oceans immer mehr an Ausdehnung gewinnt. Davon legt auch das oben verzeichnete, seit Neujahr bestehende Unternehmen Zeugnis ab, das übrigens nicht allein von Amerikanern, sondern auch von namhaften europäischen Psychologen, wie Stumpff, Sully, Binet u. a. unterstützt wird.

Die Zeitschrift erscheint alle zwei Monate in Heften von sechs bis sieben Bogen. Es liegt uns nur das erste Heft vor, dazu der Sonderdruck einer im ersten Hefte begonnenen Studie von Royce über den weltberühmten Verfasser der Pilgerfahrt, John Bunyan, über die wir kurz berichten wollen.

Royce gehört zu den Psychologen, die sich mit Erfolg bemühen, den Über-

gang von gesunden zu krankhaften Geisteszuständen klar zu legen, und bringt daher zur Beurteilung des »Falles Bunyan« das nötige Rüstzeug mit, das bei ähnlichen Versuchen von Litterarhistorikern, wie Macaullay, Froude und selbst Taine gefehlt hat. Von der Psychologie an die Psychiatrie herantretend, verschmäht er es, in der vielfach beliebten Weise mit »Manieen« und »Phobieen« zu operieren. Er analysiert aufs sorgfältigste den Geisteszustand, aus dem Bunyans Schrift »Grace abounding to the chief of sinners« geboren ist, und setzt dazu in Beziehung, was man aus dem Leben des Verfassers von anderer Seite weiſs. Am Schluſs seiner Arbeit faſst er das Ergebnis der Untersuchung etwa folgendermaſsen zusammen.

Es handelt sich bei Bunyan zweifellos um einen durchaus typischen Fall einer neuerdings oft beschriebenen Art geistiger Störung, dessen Besonderheiten zum groſsen Teil in der Macht des Genius liegen, der unter der Krankheit leidet. Ein sensitiver und wahrscheinlich etwas erblich belasteter Mensch, dessen Familiengeschichte eine bedeutende erbliche Schwäche allerdings nicht aufweist, leidet während der Kindheit in der Nacht sowohl wie am Tage an den bekannten häufigen und heftigen Angstzuständen. In seiner Jugend entwickelt sich in ihm nach einer sehr frühzeitigen Heirat unter dem schädigenden Einflusse einer armseligen Lebensweise und mancherlei religiöser Beängstigungen eine elementäre zwangsartige Gewissensnot, und später folgt eine Frage- und Zweifelsucht, die sehr bald die Grenze des Normalen erreicht und deutlich überschreitet. Über seine allgemeine physische Beschaffenheit wissen wir wenig, doch scheint sie einen leicht neurasthenischen Typus darzustellen. Es entwickelt sich eine sehr systematisierte Menge von Zwangsreden peinlichster Art, die von weiteren Befürchtungen, Fragen und Zweifeln begleitet sind. Nach einer ziemlich lange andauernden Periode dieses Zustandes, nach einem zeitweiligen Aussetzen desselben und endlich nach einem entschiedenen inhaltlichen Wechsel der Zwangselemente nähert sich die Krankheit schneller einer dramatischen Krisis, die den Leidenden für lange Zeit in einem Zustande sekundär melancholischer Depression von ziemlich gutartigem Charakter zurückläſst. Dank eines durchgreifenden Wechsels in seinen geistigen Gewohnheiten und einer Verbesserung seiner physischen Beschaffenheit geht er, mit Defekt geheilt, aus dem Zustande der Depression hervor, ziemlich befreit von seinem gefährlichsten Feinde, den systematisierten beharrlichen Impulsen. Die ganze Krankheitserfahrung hat ziemlich vier Jahre gedauert. Von jetzt an kehren die mehr systematisierten Störungen bei dem Manne, der sich selbst unter einer geschickten geistigen Zucht hält, nicht mehr zurück, und er trägt die schwere Last der Arbeit und des Schicksals mit ausgezeichnetem Erfolge, wenn sich auch der alte Feind zuweilen noch in vorübergehenden Anfällen bemerklich macht.

An weiteren gröſseren Beiträgen enthält die erste Nummer der Psychological Review noch eine Rede von G. T. Ladd über die Aufgaben der Psychologie, sowie neue Beiträge zur experimentellen Psychologie von Hugo Münsterberg, der jetzt in Amerika thätig ist und einstweilen Untersuchungen über das Gedächtnis, das psychophysische Gesetz, die Aufmerksamkeit u. a. anstellt. Unter den kleineren Arbeiten finden wir eine leider sehr kurz ausgefallene Mitteilung des Londoner Psychologen Francis Galton über Rechnen mittelst der Geruchsvorstellungen, sowie eine Polemik von James aus New-York gegen Wundts Lehre von den Innervationsempfindungen. Ein reichhaltiger wohlgeordneter und von kundigen Händen bearbeiteter Litteraturbericht bildet den Schluſs des Heftes.

2. **The Monist.** A Quarterly Magazine. Editor: Dr. Paul Carus. Chicago.

The Open Court Publishing Co., 1894. Vol. IV. Nr. 3/4.

Diese Vierteljahrsschrift besteht seit dem Jahre 1890 und behandelt philosophische, religiöse, naturwissenschaftliche und soziologische Fragen, und zwar, wie der Titel andeutet, im monistischen Sinne. Wir verkennen nicht die starken Antriebe mancherlei Art, die zu einer monistischen Auffassung hindrängen, haben uns aber durch die bisher in der Zeitschrift erschienenen Arbeiten noch nicht davon überzeugen lassen können, dafs eine solche nach jeder Seite hin haltbar sei.

Trotzdem müssen wir sagen, dafs der Herausgeber seine Sache mit grofsem Geschick führt, nicht nur in dem, was er fast in jeder Nummer selber bietet, sondern auch durch die Wahl seiner Mitarbeiter, die der gelehrten Welt fast aller Länder und Erdteile angehören.

Auch die letzten beiden Hefte legen davon Zeugnis ab. In ihnen verbreitet sich z. B. der Herausgeber über den Unterschied von Monismus und Pseudomonismus, den er Henismus nennt, sowie in einer Polemik gegen den in ethischer Beziehung schopenhauerich gerichteten Thomas Kuxley über Ethik und kosmische Ordnung. Ahitsu aus Japan veröffentlicht einen in Chicago auf dem Religionskongresse gehaltenen Vortrag über die Grundlehren des Buddhismus. Garbe aus Königsberg untersucht die Beziehung zwischen indischer und griechischer Philosophie. Delboeuf aus Lüttich sucht die Frage zu beantworten, ob die Ausdehnung der physischen Welt absolut sei. Der Italiener Ferrero, ein Mitarbeiter Lombrosos, behandelt die Frauenfrage vom bio-soziologischen Standpunkte, und Professor Verworn in Jena giebt eine Darstellung des Wesens der modernen Physiologie.

Es handelt sich also hier für den, der die Tendenz gelten läfst oder bekämpfen will, um eine Zeitschrift ersten Ranges, auf die wir in Zukunft regelmäfsig zurückzukommen gedenken.

Da wir gerade vom Monismus reden, so verzeichnen wir:

3. **La Filosofia**. Rassegna Siciliana dal R. Benzoni di Palermo. Palermo, Remo Sandron, Editore. Anno II. Fasc. I—VI.

In diesen Heften findet sich vom Herausgeber eine umfassende kritische Darstellung des modernen Monismus unter Berücksichtigung der verschiedenen Wissensgebiete und der verschiedenen Philosophen. Verfasser spricht sich schliefslich zu gunsten eines dynamischen Monismus aus, dessen Wesen er auch in einer besonderen Schrift entwickelt hat.

In einem weiteren Aufsatze (Discussione circa il principio direttivo della didattica) nimmt Benzoni an einem Kampfe teil, der sich zwischen dem Professor der Pädagogik Fornelli in Bologna und dem Professor der Anthropologie Sergi in Rom über die geistige Entwicklung des Kindes entsponnen hat. Nach der Theorie Fornellis, die von Sergi scharf kritisiert worden ist, besitzt das Kind vererbte Prädispositionen, die es sicher und bequem instand setzen, die intellektuelle Arbeit der Erwachsenen zu assimilieren. Infolge dieser Prädispositionen vermag das Kind logische und abstrakte Prozesse, die durch die Sprache angeregt werden, in sich auszubilden, ohne dafs es den von Rousseau, Pestalozzi und der gesamten neueren Pädagogik beschriebenen allmählichen Weg von der Anschauung zum Begriffe geführt zu werden braucht. Benzoni legt zwar mit Fornelli der Anlage für die geistige Entwicklung eine hohe Bedeutung bei, rennt aber mittelst eines grofsen Aufwandes von Gelehrsamkeit für uns offene Thüren ein, indem er die Grundsätze der neueren Pädagogik vertritt.

Aufserdem sind noch bemerkenswert die Arbeiten von Randi (La metafisica dell'amore secondo Arturo Schopenhauer-polemisch) und Orestano (L'identità in Bain e in Corleo).

4. **Revue de Métaphysique** et de Morale. Secrétaire de la Redaction: Xavier Léon. Paris, Librairie Hachette et Cie. Deuxième Année. No. I/II.

Der berühmten Ribotschen Revue philosophique ist im vorigen Jahre diese neue Zeitschrift, die alle zwei Monate im Umfange von etwa sieben Bogen erscheint, zur Seite getreten. Welche Gründe ihr Erscheinen veranlaſst haben, ist uns bis jetzt nicht deutlich geworden, sie müſsten denn in dem Umstande liegen, daſs das spekulative Denken hier etwas mehr im Vordergrunde steht als bei der Revue philosophique, die der Empirie mit Vorliebe nahe bleibt.

Im ersten Hefte bestimmt Revaisson das Wesen der Gewohnheit in ihren Beziehungen zu Natur und Freiheit; Noël beginnt eine Arbeit, in der die Logik Hegels verteidigt werden soll, und Gabot widerlegt die Einwände, die man gegen die Aufnahme des Unterrichts in der Philosophie in den Lyceen geltend gemacht hat. Im zweiten Hefte handelt Remaele über den positiven Wert der Psychologie; Evellin erörtert die Teilbarkeit der Gröſsen; sodann wird Kritons zweiter philosophischer Dialog in französischer Übersetzung geboten. Endlich enthalten die beiden Hefte noch eine Anzahl kleinerer Beiträge, sowie Buchbesprechungen und eine Zeitschriftenschau.

Altenburg. Chr. Ufer.

II. Aus der pädagogischen Fachpresse.

R. Seyfert: Die Verbindung der einzelnen Zweige der Naturwissenschaften. D. Schulpraxis XIV. 9.

Die Zweige der Naturwissenschaften, die bis jetzt im allgemeinen getrennt und unabhängig von einander im Lehrplane aufgetreten sind, müssen zusammengefaſst werden in zwei Reihen, von denen die eine, die Naturkunde im engeren Sinne, das Verständnis des einheitlichen Lebens in der Natur sich (mit Fr. Junge) als Ziel steckt, die andere, die Wirtschaftskunde, die menschliche Kulturarbeit (mit Dr. O. W. Beyer) als leitendes Prinzip hat. Die Wirtschaftskunde umfaſst die Physik, die Chemie, die technische Mineralogie, Technologie und Gesundheitslehre. Die Naturkunde umfaſst Botanik, Zoologie, Mineralogie, Menschenkunde. Die beiden Reihen unterscheiden sich dem Inhalte und dem Sonderziele nach so wesentlich von einander, daſs jeder von ihnen volle Selbständigkeit zuerkannt werden muſs. Beide Reihen müssen gleichzeitig aus dem Anschauungsunterrichte herauswachsen und neben einander fortgeführt werden (gegen Kieſsling-Pfalz, bei denen sie nach einander folgen). Wo es möglich ist, sind Beziehungen zwischen ihnen herzustellen, am Ende vereinigen sie sich in der methodischen Einheit: Der Mensch ein Glied der Erde als Lebensgemeinschaft.

P. Staude: Die Antworten der Schüler im Lichte der Psychologie. D. Blätter XXI. 10. 11.

Die Antworten der Schüler gehören psychologisch in die Lehre von den Bewegungen. Die Sprachbewegungen sind mehr oder weniger verwickelte Vorgänge auf körperlichem oder geistigem Gebiete. Sie sind bedingt durch gröſsere und geringere Deutlichkeit und Stärke der einzelnen Elemente, aus denen sich die Sprachbewegungen zusammensetzen, auch durch den Grad der Verbindung derselben. Der Verlauf dieser Vorgänge nimmt bei den verschiedenen Individuen eine verschiedene Schnelligkeit an, die zunächst auf vererbter Anlage beruht. Doch läſst sich diese Zeit in gewissem Grade verkürzen, z. B. durch Darbietung groſser, zusammenhängender, mit dem Reize des Neuen auftretenden Stoffgruppen, durch Erweckung eines regen Interesses am Unterrichte, durch vielseitige Übung, durch Stärkung der Sprachbewegungsempfindungen und -Vorstellungen, sei es durch lautes

Vorsprechen, sei es durch deutliche Fragen, durch energisches Nachsprechen, Chorsprechen und Lautlernen.

A. Grüllich: Die Berechtigung der Sage in der Volksschule. Sächs. Schulzeit. 1894. Nr. 5.

Die örtliche Sage kettet uns mit an die Heimat; sie spiegelt in sich eine sinnige Naturanschauung ab und birgt in sich einen Schatz ethischer Ideen. Sie soll darum ihre Stätte haben in unseren Schulen. Sie sei der Schmuck, mit dem wir die Stätten der Heimat für die Kinder bekleiden. Sie sei der Schmuck, den wir bei der Wanderung durch unser deutsches Land nicht vergessen zu zeigen, da, wo er in besonderem Glanze leuchtet. Auch in der geschichtlichen Sage verkörpern sich wertvolle Ideen. Sie bringt uns Kunde von dem Geiste der Väter, über deren Gräber schon Jahrhunderte hinweggegangen sind.

F. Honke: Füget zur Anschauung das Interesse. Aus der Schule V. 10. 11.

»Was wir gefunden haben, ist also dieses, der Unterricht mufs an die Erfahrungen und Beobachtungen anknüpfen, die der Schüler schon erworben hat. Denn an Vorstellungen, die von den Kindern durch eigene Aufmerksamkeit gewonnen worden sind, haftet von selbst ein natürliches und ursprüngliches Interesse. Ein solches besitzt jedes unverdorbene Kind, das offenen Sinnes durchs Leben geht. Auf den dadurch erzeugten Geisteszustand sollen sich die Lehrstoffe gründen. Deren Aneignung wird dann ferner noch mehr erleichtert durch Zuhilfenahme von Veranschaulichungsmitteln und durch Anstellung von Versuchen. Aber der Unterricht dringt nicht auf Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auf mannigfaltiges geistiges Streben, auf Interesse, welches sich bethätigt im religiösen Glauben und sittlichen Wohlverhalten, in Naturbeobachtung und Pflege des Schönen in Arbeit und Mufse.«

Bohndorf: Worauf hat das Volksschulzeichnen Bedacht zu nehmen, um die Schüler an eine freie Darstellung der Kunstformen zu gewöhnen? Die Kreide V. 3.

Durch Vergleichung der natürlichen Vorbilder und ihrer Teile ist die Einsicht bei den Schülern zu wecken, dafs Ursache und Umstände das Äufsere der Dinge bestimmen, dafs bei allem Reichtum der Gliederung die Gesamtwirkung der Naturformen einfach und mafsvoll ist, und dafs die Kunstformen auf Beobachtung der Naturgesetze beruhen. Es müssen solche Formen benutzt werden, welche die Natur selbst in ihrer einfachsten anorganischen und organischen Bildung gegeben hat, ohne ein blofses Nachahmen der Naturformen zu bezwecken, soll darauf hingewiesen werden, dafs die Kunst gezwungen ist, die ihr von der Natur gebotenen Formen dem Zweck und Material unter Beobachtung des Naturgesetzes anzupassen. Dadurch, dafs die zeichnerische Darstellung schon den elementarsten Vorbildern eine praktische Bedeutung gebe und in ihrer Anwendung zeige, ist das Interesse für die Kunstformen anzuregen. Dadurch, dafs jede Aufgabe zum vollen Verständnis gebracht und der Unterricht in seinem Verlauf auf sie zurückkommt und die Wiedergabe aus der Erinnerung bei ähnlichen Aufgaben fordert, werden die Schüler in den Stand gesetzt, sich einen Formenschatz anzueignen, der zur Lösung zeichnerischer Darstellung von nöten ist. —r.

Berichtigung:

Heft 4, Seite 320, Spalte 2, Zeile 1 lies: Stern, statt Steon.




L31
Z44.
V.1
Zeitschrift
201416



